الدولة و التعليم في لبنان

رئيس التحرير: منير بشور
أبحاث: ايليا حريق، منير بشور، حسان قبيسي،
خليل أبو رجيلي، رؤوف الغصيني، هنري العويط
مقابلات: أنيس أبو رافع

الكتاب السنوي الاول

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية

A
370.95692
D271d

الدولة والتعليم في لبنان

الكتاب السنوي الأول

رئيس التحرير: منير بشّور

أبحاث: إيليا حريق، منير بشّور، حسّان قبيسي، خليل أبو رجيلي، رؤوف الغصيني، هنري العويط

مقابلات: أنيس أبو رافع

LAU LIBRARY - BEIRUT
12 NOV 1999
RECEIVED

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية
١٩٩٩

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية

© حقوق الطبع محفوظة للناشر
الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية
علم وخبر: ٢/أد ٩/١/١٩٩٧
بيروت، ص.ب.: ١١٣-٥٤٩٢
هاتف وفاكس: ٣٧٠٣٤٥ (١)
بريد الكتروني: LAES @ cyberia.net.lb
الطبعة الأولى: آب ١٩٩٩

* الآراء الواردة في هذا الكتاب تمثل أصحابها ولا تعبّر بالضرورة عن مواقف الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية

تصميم الغلاف: وليد فتوني

منشورات الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية

عدنان الأمين (إشراف): **التعليم العالي في لبنان**، بيروت، كانون الثاني ١٩٩٧، ٦٧٦ صفحة.

جورج نحاس، إيمان أسطة، وفيكتور ملحم: **الجديد والممكن في تعليم الرياضيات ـ حالة لبنان**، بيروت، نيسان ١٩٩٧، ١١٢ صفحة.

صوما بو جودة وزلفا الأيوبي: **الإتجاهات الجديدة والإستراتيجيات المتعلقة بتعليم العلوم**، بيروت، تشرين الأول ١٩٩٧ ، ٨٦ صفحة.

مراد جرداق وكرمة الحسن: **قضايا في التقييم التربوي، الإمتحانات والمبينات التربوية**، بيروت، أيار ١٩٩٨، ٨٤ صفحة.

عدنان الأمين ومحمد فاعور: **الطلاب الجامعيون في لبنان، إرث الإنقسامات**، تشرين الثاني ١٩٩٨، ٤٧٢ صفحة.

لائحة المحتويات

المقدمة		٧
الفصل الأول	في ماهية الدولة ومسؤولياتها إيليا حريق	١٣
الفصل الثاني	الدولة والتعليم في فرنسا وإنكلترا منير بشّور	٣٩
الفصل الثالث	الدولة والتعليم الرسمي في لبنان حسّان قبيسي	١٠٥
الفصل الرابع	إنفاق الدولة على التعليم الرسمي في لبنان خليل أبو رجيلي	١٨٥
الفصل الخامس	قضية تدريس الحقوق في لبنان رؤوف الغصيني	٢٤٣
الفصل السادس	معادلات الدولة اللبنانية في تأليف لجنة المعادلات هنزي العويط	٢٦٧
الفصل السابع	مقابلات مع وزراء ومسؤولين سابقين في وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة أنيس أبو رافع	٣٠٧
(ملخصات) بالفرنسية		٣٧٠
(ملخصات) بالإنكليزية		٣٧٨

المقدمة

منير بشور

لا يكاد يخلو حديث عن الإصلاح أو الإعمار أو السيادة أو التقدّم من الإشارة إلى الدولة، وإلى الدور المنتظر منها في هذه المجالات، خصوصاً في بلدان كلبنان مرّت بحروب ومنازعات. فالدولة منتظر منها أن تكون المنقذ والحامي والمسعف، كما يُنتظَر منها أن تكون الموجّه والمربّي والمرشد. «فالحق على الدولة» كما يقال، تقريباً في كل شيء، يقابله البعض بالقول: «كما تكونون يولّى عليكم». وهذا القول الأخير يدفع إلى الواجهة آمالاً تُعلّق على دور المجتمع المدني، أو المجتمع الأهلي (من دون توضيح الفارق بينهما)، بأن يكون هو المنقذ أو المسعف، والموجّه والمربّي، إن لم يكن كبديل عن الدولة، فكرديف لها.

والمجتمع الأهلي في لبنان، (بمعنى الطوائف الدينية) أقدم بكثير من الدولة، (بالمعنى الحديث للكلمة). والمجتمع الأهلي أقدم أيضاً من المجتمع المدني. وعندما بدأ هذا الأخير يثبّت أقدامه بعض الشيء على الخريطة الإجتماعية/السياسية، واجه ولا يزال محاولات استيعابه من قبل المجتمع الأهلي، إن لم نقل إن هذا الأخير نجح في ذلك وابتلعه بالكامل (يفسّر هذا بعض الشيء سبب الخلط بين المفهومين في الكتابات الشائعة). ولكن، بالرغم من كلّ هذا، فلا يزال لكلمة الدولة سحر خاص يتعلّق به ويدعو إليه حتى أولئك المثبّتة أقدامهم في تربة الولاءات الأوّلية[1]، والذين يستمدّون من هذه

---

١ - هي ترجمتنا لكلمة Primordial Loyalties، أي تلك الولاءات التي تعود إلى «الأصل» =

التربة قوتهم وأسباب سطوتهم، فيدعون إلى بناء دولة المؤسسات والقانون بدل دولة الأشخاص (أو دولة الطوائف أو العوائل). وفي هذا السياق شاع القول في عهد قريب من تاريخ لبنان: لقد بنينا دولة الاستقلال، وعلينا الآن بناء استقلال الدولة.

في البلدان «النامية» كلبنان، تصطدم هذه النوازع التي تدفع إلى التمسّك بالدولة، وإلى بناء المؤسسات والقانون والاستقلال، بالنوازع الخاصة أو الولاءات الأوّلية كما سمّيناها، إن عاجلاً أو آجلاً. وتصاحب المواجهة بين هذه وتلك فتاوى تدفع إلى الساحة سجالات ومداولات فلسفية وقانونية تتمحور حول كلمة «الحرية»، أي حرية المجموعات (أو الطوائف والعشائر). ويتحول السؤال نصل حادّ: كيف يمكن النجاح في بناء الدولة من دون القضاء على حرية المجموعات؟ لعلّنا لا نغالي إذا قلنا إن تاريخ لبنان بأكمله يتلخّص بمثل هذا السجال، الذي يشتد ويحتدم ليصل أحياناً إلى حدّ الاقتتال. وقد تجسّد هذا، من الناحية القانونية، بالصيغة اللبنانية، وبالدستور المعلن عام ١٩٢٦، خصوصاً في مواده المتعلقة بحقوق الطوائف ـ المادة العاشرة في نطاق التربية والتعليم بشكل خاص، «التعليم حر... ما لم يخلّ... ولا يمكن أن تمسّ... على أن تسير...»، والتي تشكّل فيها الكلمات الشرطية: «ما لم... على أن»، بؤرة التحدّي المستمر للبنانيين لأن يرتفعوا إلى مستوى التزاوج الخلاّق بين الحرية والمصلحة العامة[٢].

وأوضاع التعليم في لبنان، في سياقها التاريخي، وكما تطوّرت، خصوصاً منذ اتفاق الطائف، وكما هي عليه الآن، هي ميدان خصب وغنيّ لاستكشاف

= أو «النسب»، والمستندة إلى روابط الدم أو القربى أو العشيرة أو الطائفة، مما يرثه الإنسان، والسائدة في المجتمع الأهلي، بالمقابل لتلك الروابط التي يكتسبها المرء بعد الولادة نتيجة لجهده الشخصي أو لمؤهلات وخصائص شخصية.

٢ ـ من اللافت أن القانونين الأساسيين لكل من حكومة اللاذقية وحكومة جبل الدروز المعلنين في ١٤ أيار ١٩٣٠ في عهد الانتداب الفرنسي، قد نصّا، في المادة الخامسة لكلّ منهما، على الكلمات نفسها تقريباً الواردة في المادة العاشرة من الدستور اللبناني الصادر عام ١٩٢٦. وقد جاءت هذه الكلمات في دستور كلّ من حكومتي اللاذقية وجبل الدروز بالشكل التالي: «التعليم حر ما لم يكن مخالفاً للنظام العام... ولا ينتقص من حق الطوائف في أن يكون لها مدارسها بشرط...». لمراجعة هذه النصوص أنظر الخوري، يوسف قزما: **الدساتير في العالم العربي**، بيروت، الحمراء، ١٩٨٩، ٢٢٩ و٢٣١.

الطريقة التي استجاب بها اللبنانيون لهذا التحدّي. ولهذا قررنا، في **الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية**، أن نجعل محور هذا الكتاب السنوي الأول الصادر عنها موضوع **الدولة والتعليم**. وكان في هذا شيء كثير من المغامرة، ولكنها مغامرة مشوبة بالتوق إلى المعرفة، وإلى الكشف عن الجديد.

وهذا التوق مشوب أيضاً بكثير من القلق والاضطراب. ذلك أننا في الوقت الذي ما زلنا فيه نرزح تحت نوازع العشيرة والطائفة والعائلة، ونوازع التقدّم المتمثلة بمفاهيم من مثل المجتمع المدني وسيادة الدولة وبناء المؤسسات، فقد أصابتنا، من دون أن نتحسّب لها، موجة الخصخصة أو التخصيص من جهة، وموجة العولمة من جهة ثانية، مثل كلّ بلدان العالم الأخرى. وأصبح اللبناني مشدوداً باتّجاهين متقابلين في الوقت نفسه: اتجاه النوازع والولاءات الأوليّة، واتجاه العولمة واقتصاد السوق. وفضلاً عن تأثير هذا الإنشداد على الأوضاع النفسية والإجتماعية للبنانيين، خصوصاً النشء الجديد منهم، فهو يكاد يسحب من تحت أقدام الدولة البساط، ويضعها في موضع الشك والتساؤل، بالنسبة للشرعية التي تحصّنت بها لمدة طويلة من الزمن. ذلك أن الخصخصة، في الجوهر، تتضمّن دعوة لرفع يد الدولة عن مجريات الأمور لتصبح أقرب إلى شرطيّ المرور يراقب حركة البيع والشراء من دون أن يتدخّل بأكثر من إطلاق صفارات الإنذار أو التحذير. أما العولمة فهي، مثل القدر المحتوم، تضرب في لبنان مثل ما تضرب في كلّ بقاع الأرض، تختصر المسافات، وتزيل الحدود، المكانيّة منها والزمانيّة، حتى ليبدو المرء معرّضاً للإنتماء إلى كلّ شيء وإلى لا شيء في الوقت نفسه، وتصبح الدولة، بمعناها الحصري القديم، المرتبط بشعب معين في أرض معينة، من الذكريات البالية.

مثل هذه الأفكار راودتنا ونحن نعدّ لكتابنا السنوي، وأملنا بأن يتمّ تناولها من قِبَل بعض الكتّاب، وأن يتناول غيرهم مفهوم الدولة بمعناها التقليدي، وأن يُفتح باب النقاش والتفكير المتعمّق حول هذه المسائل كلّها، ما يمتّ منها إلى المفاهيم القديمة بصلة، وإلى المفاهيم والتحديّات الجديدة. وكان علينا أن نأمل، وأن نطلق دعوتنا، وننظّم عملنا، فشكّلنا لجنة ثلاثية مكوّنة منّي ومن هنري العويط ورؤوف الغصيني، وضعت مخطّطاً عاماً للكتاب، وحدّدت إطاره العام والأهداف التي يسعى إليها، كما حدّدت طريقة العمل والمراحل الزمنية. ثم طلبنا إلى مجموعة من الباحثين تقديم عروض للكتابة حول مواضيع يختارونها

هم بأنفسهم شرط أن تنسجم مع الإطار والمخطط العام الموضوع للكتاب. وعندما وصلتنا العروض، وقد بلغ عددها أربعة وعشرين، ناقشناها، وطلبنا من معظم أصحابها الكتابة. وفي نهاية الأمر وصلتنا إحدى عشرة مخطوطة أخضعناها كلّها لقراءات مدقّقة، وطلبنا من معظم أصحابها إدخال تعديلات أو إضافات عليها، وفي بعض الحالات طلبنا ذلك ثلاث مرات أو أربع بعد قراءات متكررة. وفي نهاية الأمر استقرّ رأينا على ستّة بحوث هي التي نقدّمها في هذا الكتاب، مضاف إليها مجموعة من المقابلات المسجلّة مع تسعة أشخاص، ستّة منهم كانوا وزراء للتربية، وثلاثة شغلوا مراكز إدارية عليا في الوزارة.

وبالطبع، فإن الحصيلة التي يضمّها هذا الكتاب ليست هي تماماً ما تمنيناه، فقد طمحنا إلى أكثر من ذلك، خصوصاً بالنسبة للإحاطة بمواضيع معينة، يشكّل غيابها عن هذا الكتاب ثغرات لا يمكن تبريرها سوى بالقول إن طبيعة الكتب التجميعية، وهذا الكتاب واحد منها، معرّضة لمثل هذه الثغرات، لأنها تقدّم أصواتاً متعددة حول الموضوع الواحد. ولهذا حسناته وسيئاته. وحسبنا أن نفتخر بالحسنات ونأسف للسيئات، على أمل أن تتكاثر الأولى وتقلّ الثانية مع تراكم الخبرات والتجارب، ومع الكتب السنوية المقبلة التي تنوي **الهيئة اللبنانية** إصدارها في المستقبل.

وبين الحسنات التي نفتخر بها أن مجموعة الأبحاث التي يضمّها هذا الكتاب لا تنطلق من مواقف ايديولوجية واحدة، كما أنها تختلف في المنهجية وفي أساليب التعبير. ولم نتدخّل نحن من جهتنا لتغيير هذه المواقف أو التأثير فيها، أو لتغيير المنهجيات والأساليب، طالما أنها حافظت على السلامة العلمية، ودعمت الرأي والتحليل بالبرهان وبالمنطق. وهكذا فإن الأبحاث التي يضمّها هذا الكتاب ليست متنوعة العناوين وحسب، وإنما متنوعة الإتّجاهات والمشارب وأساليب التعبير.

في الفصل الأول يكتب **إيليا حريق** بحثاً نظرياً في «ماهية الدولة ومسؤولياتها»، فيميّز بين النظام السلطوي والنظام الديمقراطي، كما يميّز بين الدولة والحكومة، لينتقل إلى الحديث عن إشكالات الدولة الديمقراطية، وعن الحالة اللبنانية. والبحث يتعدّى العرض والتحليل ليثير مواقف فذّة، لها انعكاسات مباشرة على التعليم وعلى الواقع اللبناني. وفي الفصل الثاني يختار

منير بشور أن يكتب عن فرنسا وإنكلترا، كبلدين «ناضجين» يختلف أحدهما عن الآخر في طريقة النظر إلى مسؤوليات الدولة ومهامّها، ويقدّم أمثلة عن ذلك من تاريخ كلّ منهما ليخلص إلى استنتاج أنه بالرغم من الفوارق الكبيرة في التجارب لكل منهما، وللأوضاع التي يعانيان منها، فإن السنوات الأخيرة تظهر أن كلاً منهما يتّجه باتجاه الموقف المعروف عن الآخر. يلي هذين البحثين أبحاث متعلّقة بالوضع اللبناني، فيتناول **حسّان قبيسي**، في الفصل الثالث، موضوع الدولة في لبنان والتعليم الرسمي، ويدخل في مراجعة تاريخية وسياسية / إجتماعية مستفيضة تبدأ بالعثمانيين، وتنتقل إلى الإنتداب الفرنسي، ثم إلى عهد الاستقلال، ليخلص من ذلك إلى استنتاج مفاده أن مصير المدرسة الرسمية في لبنان رهن بتغيير السلطة السياسية والواقع السياسي. أما **خليل أبو رجيلي** فيتناول، في الفصل الرابع، إنفاق الدولة على التعليم، فيستعرض الإنفاق المباشر، من خلال وزارة التربية، وكذلك الوزارات الأخرى المعنيّة بالتعليم، وينتقل بعدها إلى الحديث عن الإنفاق غير المباشر، والمتمثّل بالمنح والتقديمات المدرسية، ويدخل في شعاب ذلك وتفاصيله، كاشفاً عن أنواع من المصروفات غير المعروفة للقارىء العادي، ويثير تساؤلات متعلقة بالجدوى، والعدالة، والمساواة، ثم ينتهي من ذلك إلى استعراض المخصّصات المرصدة للتعليم في مشاريع مجلس الإنماء والإعمار، وكذلك إلى مصادر التمويل الخارجي والإعانات الدولية، فتتجمّع من كلّ ذلك حصيلة من المعلومات قلّما عرفت في الكتابات عن تكاليف التعليم في لبنان. بعد ذلك يتناول **رؤوف الغصيني**، في الفصل الخامس، قضية تدريس الحقوق كنموذج للقضايا التربوية الساخنة في لبنان، حيث تتواجه القوى الثقافية والسياسية المختلفة وجهاً لوجه، فتتكاثر الضغوط على الدولة، إذ لا يمكنها أن تتجاهل الأمر وتتغافل عن أهمية المواجهة والنتائج المترتبة عليها، فتقدم على استصدار القوانين واتخاذ الإجراءات كاشفة بذلك عن سياستها. ويتناول **هنري العويط** في الفصل السادس قضية أخرى ساخنة، وهي قضية معادلة الشهادات، ويختار أن يدرج مداولاته في هذا الشأن تحت عنوان ملفت، وهو «معادلات الدولة اللبنانية في تأليف لجنة المعادلات»، تعبيراً عن سياسة للدولة تتأرجح بين الفعل واللافعل، أو بين الجهل والتجاهل، مما ينذر باستمرار التخبّط أمام واحدة من أكبر المشكلات التي تواجه الدولة والتعليم في لبنان.

وفي نهاية المطاف يقدّم **أنيس أبو رافع** باقة من المقابلات التي أجراها مع تسعة أشخاص، ستّة منهم شغلوا منصب وزير التربية في أوقات مختلفة خلال ربع القرن الأخير، وثلاثة آخرون شغلوا منصب مديرعام في الوزارة أو رئيس دائرة. والأفكار في هذه المقابلات، مثل المعلومات والأخبار، تجري بطلاقة وسهولة إذا ما قوبلت بالحذر والتأني في الصياغة المتّبعة في الأبحاث الستّة، فهي هنا طليقة، إلى حدّ كبير، في بعضها كثير من المفاجآت، وفي بعضها الآخر جرأة في الرأي، وتحسّر على واقع الحال. ولعلّ أهمية هذه المقابلات تكمن، ليس في الأخبار التي تنطوي عليها، ولا في الأفكار والإقتراحات التي وردت فيها وحسب، بقدر ما تكمن في صدورها كشواهد من رجال تبوأوا قمة الهرم التربوي في السلطة السياسية.

وتبقى في النهاية كلمة شكر واعتراف بالجميل لزميليّ في لجنة الإشراف على هذا الكتاب **هنري العويط ورؤوف الغصيني**، ولرئيس الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية **عدنان الأمين**، على دعمه وعلى صبره وطول أناته، وكذلك لجهاز السكرتارية والطباعة في الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية الآنستين **نورما ناصر وهبة عثمان**، للجهود التي بذلتاها في طباعة مسوّدات هذا الكتاب أكثر من مرة، وكذلك للطفهما ولياقتهما.

م. ب

١٩٩٩/٢/٢٧

الفصل الأول

في ماهيّة الدولة ومسؤولياتها

إيليا حريق*

يختلف الدور الذي تقوم به الدولة في المجتمع باختلاف نوعية العمل المقصود، فلا يتساوى الدور الإقتصادي مع الدور الديني، ولا التربوي مع الديبلوماسي. هذا من جهة، ومن جهة أخرى يختلف دور الدولة باختلاف نظامها. فالباحث في مفهوم الدولة، يلاحظ بين الأنماط المتعددة في العالم أن تدخّل نظام الحكم في حياة الناس يختلف باختلاف المفهوم السائد للسلطة. هناك مثلاً الدولة السلطوية Authoritarian، أي تلك التي يتمتّع الحاكم فيها بسلطة شبه مطلقة، وهي على نوعين: التقليدية Traditional والتعبويّة Mobilizational. ففي الدولة السلطوية التقليدية، كالمملكة العثمانية تاريخياً، والمملكة الأردنية وقطر والبحرين حالياً، نجد أن تدخّل الحاكم في شؤون

---

* حائز على شهادة الدكتوراه من جامعة شيكاغو. أستاذ في دائرة العلوم السياسية، جامعة انديانا. شغل مناصب أخرى منها: مدير مركز البحوث الأمريكي في القاهرة ومدير بعثة فورد الثقافية في شمال أفريقيا. من مؤلفاته الكتب التالية: **إصلاح سياسات الإقتصاد في مصر: تقييم استراتيجية التنمية**، ١٩٩٧ (بالإنكليزية)، **التحول إلى القطاع الخاص في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا**، ١٩٩٢ (بالإنكليزية)، **التعبئة السياسية والإصلاح في الريف المصري في عهد عبد الناصر**، ١٩٧٤ (بالإنكليزية)، **التحوّل السياسي في تاريخ لبنان الحديث**، ١٩٨٢ (مترجم عن الإنكليزية)، **ومن يحكم لبنان**، ١٩٧٢. اشترك في تحرير كتب أخرى عديدة. وله مقالات في مجلات علمية في الولايات المتحدة الأمريكية. من أبحاثه باللغة العربية ما نشر في مجلة **المستقبل العربي** (لبنان)، **والسياسة الدولية** (مصر)، **وأبواب** (لندن).

المجتمع بصورة منتظمة ينحصر في أمور تتعلق بالحفاظ على الأمن العام وجباية الضرائب وأمور عامة كالحفاظ على الصحة والمرافق العامة وتوفير التعليم، خصوصاً العالي منه. أما الدولة السلطوية التعبويّة فإنها تميل إلى التدخل في كل شاردة وواردة، خصوصاً في الشؤون الإقتصادية وإعادة هيكلة المجتمع.

الأنظمة غير السلطوية تكاد تكون بمجملها ديمقراطية ومتحفظة تجاه التدخّل في شؤون المجتمع، رغم أن وظائفها الإجتماعية والإقتصادية قد اتّسعت إتّساعاً كبيراً منذ أواسط القرن الحالي، في معظم دول أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية. وتُعرف الدولة الديمقراطية الراعية للشؤون الإجتماعية بالدولة الواقية Welfare State.

سوف نحاول في هذه العجالة أن نميّز أولاً بين نمطين رئيسين: السلطوي التعبوي من جهة، والديمقراطي من جهة أخرى، كما عرفناهما في البلدان العربية وتأثيرهما على السياسية التربوية. أما في الخطوة الثانية، فإننا سوف نحاول أن نقيم قواعد فلسفية تساعدنا على تحديد دور الجهاز الحاكم في المجتمع، كون هذا الموضوع قد فُتح على مصراعيه في الآونة الأخيرة بعد أن بدأت تظهر في العالم أجمع رغبة في تراجع نظام الحكم التدخلّي ورفع شأن دور المجتمع المدني.

أولاً: النظام السلطوي التعبوي والنظام الديمقراطي

يعيش المواطن اللبناني والعربي إجمالاً في مرحلة تاريخية تتميز بتحوّلات كبيرة في مفاهيم الدولة ومسؤوليات الحكم، وهي تحوّلات أصابت جميع الأمم على الصعيد الدولي، وليس العربي فحسب. ففي العقد الثاني من هذا القرن حصل تحوّل هائل في هذا المضمار مع بروز الشيوعية في روسيا أولاً، وامتدادها مع الزمن إلى بلدان أخرى في أوروبا الشرقية وروسيا. ونحن وإن لم نتعرّف النظام الشيوعي في مجتمعاتنا العربية مباشرة فقد تعرّفنا صيغة مشابهة ومتأثرة بها هي الدولة الرعوية Patron State[1]، وهي دولة سلطوية تعبويّة،

١ - إن المصطلح «الدولة الرعوية» هو تعبير أطلقته في مناسبة دراستي للمجتمع المصري، وقد أسميته في الإنجليزية Patron State. وللاستفاضة يمكن القارىء أن يراجع مقالتي: «الدولة الرعوية ومستقبل التنمية العربية»، **المستقبل العربي**، السنة ١١، العدد ١٢١ (آذار ١٩٨٩)، =

كان ظهورها في المحيط العربي في أواسط الخمسينات، خصوصاً في مصر وسوريا وتونس والعراق، وفي ما بعد في الجزائر واليمن الجنوبية.

تميزت الدولة الرعوية بتركيز السلطة الإقتصادية والسياسية في يد الجهاز الحاكم، فأصبحت الحكومة ربّة عمل ومعيلة إقتصادياً[2]، وصاحبة الرأي والقرار السياسي دون منافس، كما أنها عملت على تغيير هيكلية النظام الإجتماعي. وقد هيمنت الدولة على جميع المؤسسات القائمة في المجتمع المدني ومنها الدينية والتربوية، وأخضعت برامج المدارس الدينية والخاصة لإشراف الحكومة المباشر. وطغى على البرامج الطابع الأيديولوجي القومي والإشتراكي.

شاهدنا في السبعينيات ظهور مرحلة جديدة في العالم العربي وكثير من دول العالم النامي وأوروبا الشرقية، سمتها الأساسية التخلّي التدريجي عن مفهوم الدولة الرعوية وإعطاء دور أكبر للمجتمع المدني. كانت مصر وتونس دولتين رائدتين في الإتجاه الجديد، كما كانتا سبّاقتين في تبنّي فكرة الدولة الرعوية. إلا أن عملية التحوّل كانت ذات طابع تدريجي رتيب في البلدين طال حتى التسعينيات. في المرحلة الإنتقالية تلك أخذ دور الجهاز الحاكم ينحسر إقتصادياً، وحاولت الحكومات أن تقلّص دورها كربّة عمل وتخفف من أعبائها كمعيلة، فتراجعت عن مهمة توفير الشغل لكل خريج معهد وجامعة وأخذت في سحب دعمها تدريجياً للأسعار، كما وأنها قلّصت دورها في تقديم الخدمات الصحيّة والسكنية. إلا أن الشؤون التربوية بقيت خارج الحلقة، فظلت الحكومة هي الراعية الأساسية لها.

تعتبر الدولة الرعوية، وسليلتها الإنتقالية، أن التربية مسألة قومية، مهمّتها أولاً تربية الجيل الصاعد تربية سليمة، أي متلائمة مع العقيدة السياسية التي يعتنقها النظام. كما أن أهل الحكم في الدولة الرعوية اعتبروا أن التربية ضرورة تنموية من واجب الحكومة أن تقوم بها. وقد كانت ولا تزال نظرتهم إلى التربية نظرة فلسفية ترتكز على إعتبار التعليم حقّاً من حقوق المواطن. وقد شارك

= أيضاً كتابي: **Economic Reform Policies in Egypt,** Gainesville, Fl., University Press of Florida, 1997.

٢ - يلاحظ في دول تقليدية سلطوية كالسعودية وقطر أن الدولة تقوم بدور المعيل أحياناً بما تقدمه من خدمات إجتماعية، ولكنها لا تحتكر دور ربّة عمل بل تشجّع آليات السوق.

رعيل من المفكرين، القوميين منهم واليساريين، أهل الحل والربط، في دعم الدولة الرعوية وبرامجها التربوية. وما زالوا حتى يومنا هذا، أي بعد أفول نجم الدولة الرعوية، يدعون إلى أن تحمل الحكومة مسؤولية التعليم كاملة كما في السابق. إلا أنه قد بدأت تظهر في صفوفهم آراء معارضة لذلك الدور تميل إلى إفساح المجال واسعاً أمام المجتمع المدني لتقديم الخدمات التربوية على جميع المستويات[٣].

أما سياسياً، فقد كُتب وقيل الكثير عن التحوّل الديمقراطي في المرحلة الإنتقالية، وقد كان التحوّل بالفعل عبارة عن إجراءات محدودة النطاق مثل إفساح المجال للمنافسة السياسية الصورية وتوسيع هامش حرية الرأي قولاً وكتابة دون أن يتخلّى الجهاز الحاكم عن السيطرة على وسائل الإعلام الرئيسية، المرئي منها والمسموع والمطبوع. ولم يشهد عقد التسعينيات طفرة في التحوّل الديمقراطي كما شهد في الحقل الإقتصادي، لا بل العكس هو الأصح، فقد حصلت ردة سلطوية، خصوصاً في مصر وتونس.

أما في ما يتعلق بالأنظمة الديمقراطية، فتكاد تكون جميعها على نمط واحد من حيث العمل بالنظام المشترك في التربية: العام والخاص، مع جنوح نحو التركيز على القطاع العام في المستويات ما قبل الجامعية، كما هو عليه الوضع في الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا.

لم نتعرّف في العالم العربي أنماطاً للحكم غير سلطوية سوى في لبنان، الممثل العربي الوحيد للديمقراطية. لذلك نحن مضطرون للإشارة إليه وإلى دول غربية عندما نتكلم عن أنماط الحكم الديمقراطية.

لم يتأثر نظام الحكم الديمقراطي في لبنان في سياسته التربوية مباشرة بتحوّلات الخارج منذ الخمسينيات، وإن كان قد ناله الكثير من أسهمها السياسية والأمنية الطائشة. ومن الملاحظ أن التسعينيات قد جلبت إلى لبنان بعض مظاهر الدولة السلطوية آتية من الخارج، ولكن ليس المحيط الخارجي المسؤول الوحيد عن مظاهر النزعة السلطوية الأولية الطابع، إذ أن في لبنان، كما في البلدان العربية الأخرى، أرضية إجتماعية تؤثّر في نظام الحكم وتدفع

٣ - راجع مثلاً المنوفي، كمال في: قنديل، أماني (محررة): **سياسات التعليم الجامعي في مصر**، القاهرة، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩١.

به نحو تضخيم دور الجهاز الحاكم.

لقد نشّط ما سنذكره من عوامل النزعة إلى تضخيم دور الجهاز الحاكم في المجتمعات العربية، وإلى حد ما في لبنان:

في الدرجة **الأولى**، ندرج الظاهرة السياسية الشعبوية، وهي ذات قواعد ديموغرافية يمكن تلخيصها بارتفاع أعداد السكان ارتفاعاً سريعاً مما أدّى إلى تضخّم نسبة الأحداث ممن هم تحت سن العشرين تضخّماً كبيراً. والمعلوم أن الأحداث، خصوصاً في البلدان النامية، عنصر سياسي متحرّك وقلق وعامل على عدم الإستقرار.

تأتي، **ثانياً**، التبعية الإقتصادية، أي ارتفاع أعداد من يعيشون دون مستوى خط الفقر، وهي من معالم الظاهرة الشعبوية وتتمثل في نقص عدد المُعيلين عن عدد المُعالين ممن لا دخل خاص لهم. إن ازدياد عدد المُعالين اقتصادياً وضع مسؤولية إعالتهم على عاتق الحكومة، لأن عدد المُعيلين في المجتمع المدني قليل، ومستواهم الإقتصادي متوسط لا يفي بالمطلوب. ومن جهة أخرى، انتقل العبء إلى الحكومة بفعل السياسيين الطامحين إلى تسلّم زمام الحكم، إذ كان من الحكمة السياسية عندهم أن يظهروا للناس بصورة مُرضية، وأن يتقدموا منهم بدعوة أساسها تلبية مطالب الشعب الحياتية، والتغنّي بشعارات سياسية تعبّر عن مبدأ شائع، بأن واجب الحكومة إعالة المواطن، وأن ذلك حق أصيل من حقوق الشعب.

ثالثاً، أن الدعم المعنوي لفكرة تضخيم دور الجهاز الحاكم الذي قدّمته انتصارات الشيوعية في النصف الأول من هذا القرن، ومثلُها الإنتصارات الإشتراكية في أوروبا الغربية، قد نشّط تلك النزعة حتى الثمانينيات. وأخيراً، كان لترويج أهل الفكر لتضخيم دور الجهاز الحاكم في المجتمع أثره في هذا المجال. وأهل الفكر في أكثريتهم من المستفيدين الأول من تضخيم هذا الدور، كونهم ممن لا ملكية خاصة لهم يعتاشون من وظائف تقدمها الحكومة لهم. ربما عن يقظة ذاتية أو غفلة، روّج أهل العلم والفكر، في العالم العربي، لعقيدة سياسية كانت، في الواقع، تخدم مصالحهم الخاصة. تتداخل في المجتمع اللبناني بعض تلك المظاهر الدافعة إلى تضخيم دور الجهاز الحاكم والمتفشيّة في غيره من البلدان النامية، إنما على درجة أقل مما هي عليه في سائر البلدان العربية، حيث أن دخل الفرد كان مرتفعاً في لبنان، قبل سنة ١٩٧٥، عما كان

عليه في سائر البلدان العربية، كما أن توزيع الدخل كان أكثر مساواة[٤]. وكان المجتمع المدني في لبنان أقوى بكثير وأعرق مما كان عليه في سائر البلدان النامية، حيث تمتّع اللبنانيون بدرجة عالية من الإستقلال عن الجهاز الحاكم. فقد كان دور أرباب العمل في القطاع الخاص يفوق في التشغيل دور الحكومة، وذلك خلاف ما كان عليه الوضع في البلدان الأخرى في المنطقة. بالإضافة إلى ذلك، فإن تجربة التعددية في المنافسة السياسية عميقة الجذور في المجتمع اللبناني، ومن الصعب القضاء عليها بعملية عنف إنقلابية. إلا أن الحرب الأهلية، الإقليمية الأوجه، قد أضعفت الجهاز الحاكم والمجتمع المدني على السواء، ودفعت بأعداد كبيرة من البرجوازية المتموّلة إلى الهجرة، كما أنها أحدثت نزوحاً داخلياً جُرِّدت معه أعداد كبيرة من أصحاب الملكية المتوسطة من حيازاتهم وأفقرتهم.

من هنا، فإن واقع زعزعة أوضاع المجتمع المدني وجهاز الحكم معاً، بدأ ينشّط في لبنان النزعة التي عرفناها في البلدان النامية نحو تحميل جهاز الحكم المسؤولية الأولى في الإعالة وتقديم الخدمات. فالحكومة اللبنانية، وإن لم تصل بها الأمور إلى أن تُلحق بنفسها مهمة ربّة الأعمال أو أن تصبح صاحبة الدور الرئيسي في الإقتصاد الوطني، فإنها قد بالغت، بعد الطائف، في زيادة العمالة في الإدارة والجيش والدرك، وذلك لإرضاء المحاسيب، ومن أجل لمّ شمل ميليشيات الزعماء المتسلّطين اليوم. فقد ألحق هؤلاء في الجهاز البيروقراطي، مدنياً كان أو عسكرياً، فتضخّم أمر الإقتصاد الريعي وهو من أهم العوامل المؤدية إلى التراجع الإنمائي.

يشارك السراة الحاكمون في لبنان نظرة سائر الأنظمة العربية إلى التربية من حيث هي مسألة قومية حسّاسة يعود واجب الحفاظ قوميتها إلى الحكومة. ويشارك لبنان في ذلك المنهج دول ديمقراطية غربية عديدة، منها فرنسا على سبيل المثال. وقد ظل لبنان على نهج الدول الديمقراطية الغربية التي أقامت

٤ - راجع مقالتي: «The Economic and Social Factors in the Lebanese Crisis», *Journal of Arab Affairs* (April 1982). Reprinted in: Hopkins, Nicholas and Saad Eddine Ibrahim (eds.): **Arab Society**, The American University in Cairo Press, 1985.
تجدر الإشارة هنا إلى أن مستوى دول الخليج النفطية كانت في ذلك الحين قد بدأت تتقدم على المستوى اللبناني.

نظاماً تعليمياً علمانياً، دون أن تلغي التعليم الخاص. إلا أن الدولة في الغرب قد فرضت شروطاً على المدارس الخاصة تتعلق بمستوى التعليم ونوعيته، وذلك منذ قيام الثورة الفرنسية في سنة ١٧٨٩.

وهكذا لم يأخذ الحاكم اللبناني بسلوك خط الدولة الرعوية التي رأى أربابها أن على الحكومة أن تتفرّد في تحمّل مسؤولية التعليم كاملة على جميع مراحله. فمن جهة، يفرض الواقع اللبناني ذاته في هذا الخصوص، كون التعليم الخاص في لبنان نهجاً قائماً وقويّاً جداً، بالإضافة إلى أنه يتحمل عبئاً مالياً كبيراً يخفّف عن كاهل الحكومة. لذلك استمرّت الحكومة اللبنانية في تقديم الخدمات التربوية في مدارسها الرسمية لمن كان عاجزاً أو آنفاً عن تلقي العلوم في المدارس والجامعات الخاصة، إلا أنها احتفظت بدور الإشراف وتحديد المستويات المقبولة في التعليم ما قبل الجامعي، الرسمي منه والخاص. وهكذا يتمتّع القطاع الخاص بدرجة عالية من الحرية في أنظمته التعليمية وإدارته، خصوصاً على المستوى الجامعي. أن نهج الأنظمة الديمقراطية الذي سوف نقدّمه في هذه المقالة هذا ينسجم مع نظرية الدولة الفاعلة.

رغم استمرار النظام اللبناني بالحفاظ على مسؤولية ثنائية في التعليم، فهناك بوادر مقلقة، منها اتجاه الحكومة اللبنانية بعد الطائف إلى أن تنصّب نفسها قيّما على ارتباطات الناس وانتماءاتهم، وتبتُّ بأمر ما هو سليم منها ومقبول، وما يجب اضعافه أو الغاؤه. تعتبر الحكومة اليوم أن الولاء الوطني للبنان كوطن ولكيانه السياسي كدولة أمر سليم يجب أن تقوم عليه أسس تربية النشء، أما ما يمتّ إلى العصبيات الأولية Primordial كالولاء العائلي أو الطائفي فتعتبره ذا قيمة سلبية، ومن شأنه أن يسبب نزاعاً عقيماً في المجتمع السياسي، وأن يكون عاملاً على تفوق عصبية معينة على غيرها. قد تجهل الحكومة أو تتغاضى عن المعلومة الواقعية Fact أن ليس من مجتمع خال من تعدد الولاءات، وإن تلك الولاءات لا تتعارض بالضرورة مع المسؤولية الوطنية. اضف إلى ذلك أن اللبنانيين قد لا يعلمون أن العمل على تقويض الروابط الفطرية تلك من شأنه تقويض اللحمة الضرورية في المجتمع وزعزعة القيم القائمة فيه، وهذا أمر نشهده في البلدان الصناعية المتقدمة اليوم، ويرافقه كثير من القلق والحيرة في تلك البلدان.

على كل، تقوم الحكومة اللبنانية بإجراءات تعتقد، خطأ أو صواباً، أن من

شأنها أن تُغذّي الولاء الوطني وتُضعف الولاءات الأخرى في السلوك السياسي. بناء على ذلك بدأ جهاز الحكم ينتزع لنفسه دور المربّي للأخلاق الوطنية، وتنشئة الأحداث تنشئة ثقافية ذات طابع حضاري معين. تريد الحكومة مثلاً أن تربيّ الجيل الصاعد على نبذ الولاء الطائفي واتّباع الولاء الوطني أولاً.

فالتربية هي إحدى المجالات التي ترى الدولة فيها مدخلاً لتحقيق نظرتها للمواطنة. والسؤال هو، أولا، هل هناك ما يبرر ديمقراطياً وظيفة الدولة المختارة هذه؟ وثانياً، هل الجهاز الحاكم هو أداة قادرة، ومؤهلة، للقيام بمثل هذا الدور؟ وثالثاً، هل تقوم أفكار السراة هذه على فهم واقعي لماهية السياسة أو أنها وهم دفعت إليه الحرب الأهلية؟

ثانياً: مبدأ تدخّل الدولة في المجتمع وحدوده

يثير تأرجح مفهوم السراة الحاكمين بين هيمنة ضرورية للدولة وتراجع لا بدّ منه، أسئلة أساسية وفلسفية حول هذا الموضوع. الواقع أن السراة الحاكمين في الدول العربية قد قرّروا أصلاً الهيمنة في جميع المجالات دون استشارة أحد، ثم عادوا عن بعض أفكارهم تلك بأنفسهم، وكأن الأمر لا يعني أحداً سواهم. يدفعنا مثل ذلك السلوك إلى التساؤل عما إذا كانت الأمور الخطيرة، مثل حدود دور الجهاز الحاكم، مسألة نزوة عند البعض يمكنه أن يغيّرها متى شاء، أو أن هناك قواعد يتفاهم عليها الحاكم والمحكوم وتكون الدليل المُلزم للجميع؟

سوف نحاول هنا أن نبيّن الأساس الفلسفي للدور الذي يصحّ أن تقوم به الحكومة في المجتمع وأسباب ذلك. فهل السياسة تعبير عن مشيئة السلطة فقط، أو أنها تعبّر عن قيم ومعايير سائدة في المجتمع؟ ثم سنحاول أن نبيّن المظهر الديمقراطي لدور الحكومة في المجتمع، كون لبنان ما زال بلداً ديمقراطياً، رغم كل المخاطر المحدقة بنظامه.

لا بد، أولاً، من التنبيه إلى أننا لا ننفرد بالإنشغال في هذا الأمر، فقد كان موضوع علاقة الحاكم بالمحكوم محطّ اهتمام أهل الفكر والفلسفة منذ القِدَم ولا يزال. ونجد اليوم أن السؤال الشاغل في الأوساط الفكرية والحكومية هو تحديد دور الدولة، والحدود المشروعة لتدخّلها في المجتمع.

لن ندخل في موضوع التأريخ لهذا الأمر هنا بل سوف نحصر ملاحظاتنا في النقاش الفكري المعاصر حول الأنظمة السياسية، خصوصاً الديمقراطية منها. فنحن هنا بين رأيين على طرفي نقيض، أحدهما يصرّ على الحرية الفردية، والآخر على التكافل الإجتماعي. يقول أصحاب الرأي الأول بأن دور الحكومة يجب أن يقتصر على أضيق المجالات لأن السيّد الحرّ في المجتمع هو الفرد، ولا يبرر اختراق هذا المبدأ سوى حماية الفرد من نزعة العدوانية والنيل من حقوق الغير. ويضيف هؤلاء أن سلوك الفرد، عند ممارسة حريته باستقلال عن الجهاز الحاكم، يؤدّي إلى نتائج أفضل للمجتمع وللفرد على السواء. ويُعتبر فردريك هايك Friedrich Hayek وروبرت نوزيك[٥] Robert Nozick من أهم دعاة هذا الرأي.

أما الرأي المخالف فيشدد على أهمية المجتمع، وعلى المسؤولية تجاه الغير والتكافل الإجتماعي وتحقيق النظام الواقي Welfare State[٦]. ويضيف هؤلاء أن الفرد قاصر عن تحقيق غايته من دون أن تقوم الحكومة بوظائفها، خصوصاً بالإدارة الجماعية مثل تأمين المرافق الأساسية وحماية الفرد من التجمّعات الإقتصادية الكبيرة التي قد تقضي على دوره كمنافس في السوق، وتهيئة السوق الخارجية له بعقد الإتفاقات الدولية، وحمايته من التحيّز الذي قد يتعرّض له في الأسواق الخارجية، وغير ذلك من الأمور[٧]. لقد ساد الرأي هذا منذ الثلاثينيات، إلا أننا نلاحظ أن الرأي الأول قد بدأ يستعيد الكثير من أهميته في أوساط الفكر المعاصر والأوساط الحكومية على السواء.

من الضروري أن نعلن مسبقاً أننا نشارك الرأي القائل بالتكافل الإجتماعي

٥ - Hayek, Friedrich: **The Constitution of Liberty,** London, Routledge, 1960, and **Law, Legislation and Liberty: Rules and Order,** Vol. 1, London Routledge, 1973, and Vol. 2, entitled: **Law, Legislation and Liberty: The Mirage of Social Justice,** 1976. Nozick, Robert: **Anarchy, State and Utopia,** Oxford, Blackwell, 1974.

٦ - هذا هو موقف المفكرين الإشتراكيين بشكل عام. ومن بين الأكاديميين أصحاب الرأي الليبرالي هناك مشهورون مثل برايان باري وجون رولز. انظر: Barry, Brian: **Democracy, Power, Theory of Justice,** Oxford, Clarendon Press, 1989;
وأيضاً: Rawls, John: **A Theory of Justice,** Oxford University Press, 1972.

٧ - راجع مقالتي بخصوص دور الحكومة التدخليّ: «Privatization: The Issue, the Prospects and the Fears», in: Harik, Ilia and Denis Sullivan (eds.): **Privatization and Liberalization in the Middle East,** Indiana University Press, 1992.

في صيغة معينة سوف نقوم بعرضها هنا بإيجاز. الغرض من العرض الذي سنقدّمه هو اعتماد أسس فلسفية تمكّننا من تحديد موقف متين من موضوع السياسات المشروعة وما يحق للنظام الحاكم القيام به وما يشكّل تخطّياً للحدود. ونأمل أن يساعدنا مثل هذا الموقف على إيضاح السياسات التعليمية وأهدافها.

ثالثاً: في مفاهيم الدولة والحكومة

قد يُعتقد أن الفصل في مسألة الثنائية المتعارضة Dichotomy بين الفرد والمجتمع هو المدخل الرئيسي المُجدي في رسم الحدود بين الحاكم والمحكوم. إلا أننا نرى أن النهج المُجدي فعلاً يكمن في مدخل آخر يتعلق بمفهوميّ الحكم والنظام المدني. السبب في نهجنا هذا المنهج بسيط جداً، وهو أن التمييز بين الفرد والمجتمع يبدو مصطنعاً جداً كون السياسة لا تحصل إلا بعد قيام تفاعل اجتماع بشري، وليس هناك مجتمع من دون نظام مدني. من هنا فإن نقطة الابتداء في مسألة تعيين صلاحيات الحاكم ودوره في المجتمع هي التمييز بين فكرة النظام المدني، أي «الدولة» من جهة، وفكرة الجهاز الحاكم، أو «الحكومة»، من جهة أخرى.

لقد شاع في آداب العلوم السياسية ولغة الصحافة في معظم أنحاء العالم استعمال كلمة الدولة والحكومة للإشارة لمدلول واحد دون تمييز[٨]، وهذا خلط من شأنه أن يحدث إشكالاً في المفاهيم السياسية. فالدولة تعبير أعمّ بكثير من تعبير الحكومة الذي يقتصر على الجهاز الحاكم في وقت معين. الدولة ليست الحكومة؛ الدولة هي المجتمع السياسي الذي ينظّمه شرع ما فيكون مترابطاً بفعل قانون ذي مرجعية واحدة يحدّد علاقة المواطنين بعضهم ببعض من جهة، وعلاقتهم بالسلطة المسؤولة عن أخذ القرار الفاصل في الأمور العامة، من جهة أخرى. فرابطة القانون هي الرابطة الأساسية. الدولة تشمل جميع المواطنين، سواء كانوا أصحاب وظائف سياسية في الجهاز الحاكم أم لا. ولا يجوز أن يقتصر مفهوم الدولة على بنية الجهاز الحاكم ومن يشغلها. بعبارة أخرى، الدولة تشمل الأشخاص القائمين على الجهاز الحاكم كما تشمل المواطنين العاديين على السواء، فكلّ منهم له مكانته ودوره في الشؤون العامة. الميزة الرئيسية للدولة

٨ ـ Sartori, Giovanni: **The Theory of Democracy Revisited,** Chatham, N.J., Chatham House Publishers, 1987.

هي الرابطة القانونية التي تحدّد مجموعة من الأفراد كأعضاء في مجتمع سياسي آخر وتسبغ عليهم هوية مُعترف بها رسمياً. الرابطة القانونية تميّز المواطنين في مجتمع عن مجتمع سياسي آخر بموجب التزامهم بسلطة واحدة ذات دستور معين يحصر صلاحية السلطة Jurisdiction ببيئة جغرافية محدّدة. ونعني بالدستور هنا بنية السلطة الشرعية، وليس بالضرورة نصوصاً مدونة في كتاب، فمملكة فرنسا في القرن السابع عشر مثلاً دولة ذات دستور للسلطة وإن لم يكن لها نصّ مكتوب.

الحكومة، بخلاف الدولة، تعبير يقتصر على القائمين بمهام الجهاز الحاكم، ويتميزون بانفرادهم بصلاحية أخذ القرارات العامة التي تعتبر فاصلة. القائمون على الجهاز الحاكم مسؤولون عن صنع السياسات وتطبيقها. والقانون هنا يحدد وظائفهم ومسؤولياتهم التي تميّزهم عن سائر المواطنين. الفروقات هذه تعطي الباحثين في علوم المجتمع القدرة على التمييز بين الجهاز الحاكم وبين المجتمع المدني، وتمكّنهم من التركيز على الثنائية المتعارضة بينهما. إلا أن التعابير المستخدمة في آداب اللغة هي «الدولة» و«المجتمع المدني» مما يثير الالتباس والفوضى الفكرية. فالثنائية هي بين الجهاز الحاكم والمجتمع المدني، وليس بين الدولة والمجتمع المدني؛ فالدولة تشمل الإثنين: الجهاز الحاكم والمجتمع المدني.

الكلام عن الفرد ككائن مستقل، أو عن الهيئات الإجتماعية التي توصف بالمجتمع المدني ككائنات مستقلة، يفقدنا أموراً أساسية ويهمل حقيقة لا يمكن إغفالها، وهي أن لا فصل في الواقع بين الفرد والعلاقات السياسية المنظّمة. فإن أيّ مواطن، حتى المستنكف عن المشاركة السياسية، طوعاً أو جبراً، يظل جزءاً من النظام المدني كونه يحمل أوراقاً ثبوتية تحدّد عضويته في هذا النظام، أي في مجتمع سياسي معين. أصحاب المذهب الفردي يقيمون نظرتهم الإنفصالية تلك على أن للفرد حقوقاً أصلية مستقلّة به، وكأن المجتمع أمر إضافيّ وعَرَضي. فالحقوق عندهم صفة ملازمة للفرد فور ولادته. وهم يبنون فكرة حرية الملكية الخاصة مثلاً، على أساس نظرية الحقوق الطبيعية Natural Rights. وهذا كلام لا يستقيم أمام الفحص الدقيق. فالحقوق لا تعرّف فردياً أو إلهيا بل إجتماعياً. فلو دخل أحدنا برّية ما ووضع يده على أرض وشغلها، فهل يمكنه أن يقول إنها ملك خاص به؟ إن كان وحده في البرية، فليس للسؤال من معنى، لأنه في تلك الحالة تتساوى في الجواب عن السؤال لا

ونعم. كل ما يمكن قوله هو أنه يتمتّع بقطعة الأرض دون مقاومة. أما لو دخل عليه فرد آخر، أو حلّ أفراد في محيطه وأصبحوا مدركين لوجود بعضهم بعضاً، يصبح السؤال ملحّاً. فلو ذهب الرجل إلى الدخلاء وقال إن الأرض التي يشغلها ملك خاص به، ولكن هؤلاء لم يقرّوا له بذلك، فلا تكون الأرض ملكاً له. كي يثبت أن له حقاً في التصرف بتلك الأرض لا بدّ من أن يجعل الآخرين يقرّون له بذلك الحق بأي وسيلة كانت، عنفاً أو اتفاقاً. فإن حصل الاعتراف له بتلك الدعوة يصبح صاحب ملك، فالملكية فكرة إجتماعية ولا كيان لها خارج المجتمع.

زيادةً في توضيح الحقوق نقول إن الملكية فكرة مركّبة تشمل حق التصرّف وحدوده كاستغلال الأرض والبيع والشراء والإرث وأنواعه، وهي قدرات مختلفة غالباً ما تجمع كحزمة، إنما يصحّ أيضاً أن نفردها. خذ مثلاً الفلاح المالك لعقار زراعي في مصر الستينيات فقد كان يحق له أن يشتري وأن يبيع العقار وأن يورثّه، ولكن لم يكن له حق أن يبني عليه بناء للسكن أو للتجارة أو أن يختار نوع الزرع أو يبيع المحصول لمن يشاء! مع هذا كان يحق له أن يروي حقله من الترعة وهي ليست ملكه. فأي جزء من هذا الحق كان طبيعياً؟ ولماذا لا تكون سائر الإجزاء طبيعية أيضاً؟ فإن قيل إنها طبيعية أيضاً، فلماذا تزول أحياناً كما شاهدنا في مصر؟ وهل يعني حق الملكية في مصر الستينيات الشيء ذاته في فرنسا أو السعودية مثلاً؟ وإن اختلف كما يبدو، هل يظل ذلك الحق طبيعياً في نظر من يرى الحقوق طبيعية؟ يلاحظ إذن أن ما يسمّى حق الملكية هو بالفعل هكذا بموجب مواثيق Conventions تتمّ ضمن النظام المدني. لا يثبت حق دون نظام يُعمل به. الأمر ذاته يصحّ في الكلام عن حرية التعبّد، فلا معنى لتلك الدعوة ما لم يكن هناك نظام مدني يرتّب أمور الناس. نتمتّع بحرية العبادة فقط لأن هناك نظاماً عاماً يقرّ لنا بذلك.

ليس هناك حرية خاصة ما لم يكن هناك حيّز عام. فالحق، أي حق كان، ملكية خاصة أو حرية ما، ليس إلاّ ادعاء ضدّ الغير ولا معنى له ما لم يقرّ الغير به. فالإدعاء والإقرار معاً يأخذان شكل مؤسسات مركّبة في إطار النظام المدني، أي الدولة. الدولة هي النظام المدني الذي بموجبه تُعرف وتُعرّف الحقوق. فالكلام عن الحق انه من صفات الفرد لا معنى له ولا يصلح للغرض الذي يبغيه دعاته، أي إعطاء الفرد أكبر درجة ممكنة من الحرية ضدّ الغير،

حاكماً كان أو عضواً في المجتمع المدني. فإن صاحب ذلك الرأي سوف يظلّ بحاجة ليثبت ادّعاءه في حالة التعدّي عليه. هناك إذن قواعد تقوم الحقوق على أساسها نشير إليها بالنظام المدني، أي النظام الذي يربط الناس أجمعين بشرائع وقوانين في بيئة تخضع لسلطة ذات شخصية واحدة منفّذة لتلك القوانين.

الدولة إذن تشمل المجتمع بكامله، حكومة وشعباً، بينما الحكومة هي الأداة أو الجهاز الذي يشرف على احترام النظام المدني ويقوم بالسياسات وينفّذها. فالحكومة صنيعة الدولة وما تقوم به يجب أن يلتزم بالحقوق التي هي من طبيعة النظام المدني. تكون سياسات الحكومة مشروعة إن هي مثّلت النظام المدني فتأتي قراراتها قائمة على أسس النظام القائم، وإن هي خالفت ذلك فلا بدّ لها أن تركّز قراراتها على احتكار السلطة Power وتعمل كطاغية.

يمكننا الآن أن نرى أن سؤالنا الرئيسي ينحصر في تدخّل الحكومة، لا الدولة، في المجتمع؛ لأن الدولة هي المجتمع المنظم سياسياً ككلّ، ويشمل ذلك حقوق الفرد. لا يمكن أن ندّعي أن لنا حقوقاً خارج إطار الدولة، أي خارج النظام المدني. والنظام هذا يحدّد طبيعة تلك الحقوق، فإن شاءت الحكومة أن تغيّر فيها فما لها إلا أن تشرك النظام المدني بكامله. فإن عملت بخلاف ذلك فهي مغتصبة وتعسّفية. لذلك يكون توسيع حدود حرية الفرد والهيئات نتيجة عمل سياسي مستمرّ ودؤوب يشمل جميع المواطنين، فإن تحقق فما ذلك إلا بفضل تجاوب النظام المدني، أي المجتمع السياسي ككلّ.

الرسالة التي ترسلها هذه النظرية لدعاة المذهب الفردي، هي أن الأمل في توسيع حيّز الحرية الفردية يكمن في إقناع المجتمع السياسي بجدوى تلك الحرية، وليس بالإصرار على أنها ذات مصدر مستقلّ عن المجتمع. ذلك ادّعاء لا سبيل إلى إثباته.

والآن، كيف يساعدنا هذا المفهوم للحقوق على تحديد دور الحكومات في حياة الفرد والمجتمع؟ الجواب هو أننا نستطيع بموجبه أن نثبت شرعية الدولة الفاعلة، أي النظام الذي يجعل تأمين حقوق المواطنين واجباً من واجبات الحكومة. فما دامت حقوق الفرد والهيئات الإجتماعية متمثّلة بما يقرّه النظام المدني، فإنها تكون جزءاً من كيان الدولة. عندما يكون النظام المدني، أي المجتمع المنظّم سياسياً، قائماً على قواعد وتدابير معينة، كالمشاركة السياسية أو

حرية الرأي، فإن ذلك يعني مفعولاً ملزماً للجهاز الحاكم. وبالتالي يصبح تأمين تلك الحقوق، وليس الإقرار بها فحسب، واجباً على الحكومة. فما نفع أو قيمة حق لا سبيل للمواطن للتوصّل إليه أو الاستفادة منه؟ من هنا نرى أن المسؤولية العامة، أي أن النظام المدني، معنيّ بحياة الفرد والمجتمع. ولما كانت الحكومة هي المنفّذ للقوانين فمن واجبها أن تكون فاعلة ومتدخّلة في شؤون المجتمع، ولكن ليس بإرادتها أو باهواء القيمين عليها، بل بموجب الشرع الذي تقوم عليه الدولة. والشرع هو القاعدة التي قامت عليها الحقوق المدنية بموجب إقرار المواطنين الذي يشكّلون الدولة. ولما كان ذاك الشرع يربط الجميع، فلا بد من التداول والتشاور في شأن أي مواثيق جديدة تعدّل الحقوق القائمة أو تضيف عليها.

كون الحقوق من صنع المجتمع لا يعني بالضرورة أنها دوماً عادلة، لأن العملية التي تتمّ بموجبها صياغة تلك الحقوق لا تستطيع أن تأخذ بأفضليات الجميع، سواء كان ذلك في النظام الديمقراطي أو السلطوي، كما سوف نرى، بل تتبّع الأفضلية السائدة. بالإضافة إلى ذلك، نجد أن الأدوات المتوافرة للمجتمع، الإدارة مثلاً، ليست دائماً على ما يرام بل يعتريها القصور. فمهما بلغ طموح الإنسان إلى العدالة التامّة فلا بد من التذكير أن تحقيقها كاملة ليس من اختصاص المجتمع، وهو دائماً قاصر عن ذلك. الحقوق المدنية التي نصّ عليها الدستور الأمريكي مثلاً لم تطبّق على شريحة من الأمريكيين الذين هم من أصل أفريقي إلاّ بعد مرور ما يقارب المئتي سنة على قيام الدستور، ومن الواضح أنه كان على الحكومات الأمريكية المتعاقبة واجب تنفيذها وحصل التقاعس عمداً. لو أن مؤسّسي الدولة الأمريكية لم يدخلوا التعديلات المتعلقة بالحقوق المدنية على دستورهم لما كان عليهم واجب إلغاء الرق، ولكن الذي حصل هو أنهم أقرّوا بحقوق لم يعطوها لجميع المواطنين بالتساوي، وهذا إخلال واضح.

الحقوق تشكّل جزءاً من بنية النظام المدني، ومثلها الواجبات. إن حقّ المواطن في الحصول على الضروريات الحياتية، كالسكن والغذاء والدواء، يفرض عليه بالمقابل مسؤوليات. العمل حق ولكنه أيضاً واجب، ومن حق السلطة التي توفر للفرد الضروريات الحياتية أن تتوقع منه أن يكون منتجاً. ان ضعف المواطن وقبوله الرعاية من الغير يجعله معرّضاً وملزماً في الوقت ذاته

لتدخّل الغير في شؤون حياته. مسؤولية الدولة في الرعاية تسبغ عليها حق مطالبة المواطن بأن يقوم بواجبات تتلاءم مع الرعاية. إن كانت نوعية الحياة مثلاً حق من حقوق المواطن، فإن من حق وواجب الحكومة أن تقوم بما يؤمّنها، ومن ذلك التعليم الإلزامي، الذي يرفع مستوى أداء الفرد الإقتصادي والإجتماعي، ويخفض نسبة تبعيته الإقتصادية. وهكذا نجد أن المجتمعات الحديثة تقرّ بصلاحية الحكومة في أن تتدخّل في شؤون الفرد حفاظاً على مستواه وعلى حيوية المجتمع في عالم يتّصف بالمنافسة الشديدة. وقس على التعليم حالات أخرى، كالعلاج ورعاية الأطفال وغيرها.

إن هناك فرقاً بين الالتزام بتأمين الحقوق للمواطن وانجاز ذلك الالتزام. لقد أخذت الدولة الرعوية على عاتقها في الستينيات تأمين الكثير من تلك الحقوق، أو ما يسمى أحياناً بالحاجات الأساسية Basic Needs، ولكنها فشلت في تأديتها كما يجب. فلا التربية كانت على مستوى لائق، ولا الخدمة الصحية أو غيرها من الخدمات. أسباب فشل الدولة الرعوية عديدة، أهمّها تحديدها للحقوق على أنها ما تقرّره السلطة، ضاربة بعرض الحائط بالقاعدة الأساسية التي تقول بأن الحقوق تُقرّر بواسطة مؤسسة تُشرك المواطنين. فقد أخذت الحكومة في الدولة الرعوية على نفسها المسؤولية كاملة وحرمت سائر المواطنين من حقوقهم في تمثيل أنفسهم ومن القيام بمهام مثل التعليم.

يخلو النظام الديمقراطي من علامات القصور تلك التي تميّز النظام الرعوي، إلاّ أن هناك محاذير لا بدّ من ذكرها. إن النظام الديمقراطي معرّض للضغوط مثله في ذلك مثل النظام الرعوي. فقد تدفع الضغوطات السياسية بالقادة السياسيين إلى الاستجابة لذوي النفوذ الفاعلين سياسياً أكثر مما تدفع إلى الاستجابة لتلبية الحاجات الضرورية لسائر الناس. فقد نرى مثلاً تزايداً في تعيين الأساتذة فوق الحاجة وقصوراً في المستوى التربوي، أو في المرافق الأساسية التربوية، من مختبرات ومكتبات وغيرها.

رابعاً: دور الحكومة في التربية

أين نحن من مسألة التربية في لبنان والبلدان العربية؟ الخلاصة الأساسية المستمدّة من النظرية السابقة في الحقوق، إن على الحكومات العربية التي يقرّ نظامها المدني بحق المواطن في تلقّي التعليم أن توفر له تلك الخدمة بأمانة، وإن

لم تفعل تكون قد خرجت على النظام المدني وارتكبت عملاً اعتباطياً وتعسّفياً مخالفاً لأسس الكيان الإجتماعي. على أن ما يصحّ على تلك المجموعة من الدول لا يصحّ بالضرورة على جميع الدول. فالأنظمة المدنية تختلف من بلد إلى آخر، وتختلف مع النظام درجة المسؤولية العامة. ففي فرنسا والولايات المتحدة ومصر مثلاً التعليم حق من الحقوق المنصوص عليها في القانون. أما في لبنان، فإن الدستور المكتوب ينصّ على حرية التعليم وليس على أنه حقّ من حقوق المواطن[9]، لذلك فالحكومة غير مُلزمة شرعاً بتوفير التعليم. إنما الذي حصل على مرّ السنين ان الحكومات اللبنانية المتعاقبة خرجت بسياسات تعليمية بواسطة قوانين تمّ إصدارها بموافقة ومشاركة ممثلي الشعب في المجلس النيابي. لذلك تكون الخدمات التربوية التي تقدّمها الحكومة اللبنانية شرعية ومتاحة لمن أراد، ولمن توافرت فيه الصفات العلمية المطلوبة في القانون. ولكن ما لم يلزم القانون الحكومة بتوفير التعليم للجميع تبقى الحكومة غير ملزمة بتحقيق مثل ذلك الهدف، بخلاف الوضع في دول عربية أخرى كمصر، حيث نصّت القوانين على الزامية التعليم، وعلى حق كل فرد في الحصول عليه مجاناً. لذلك نجد أن الحكومة المصرية ملزمة بتوفير وسائل التعليم وبتوفيرها مجاناً أيضاً، وهو أمر قد نصّ عليه الدستور. لذلك أقامت الحكومات المصرية المدارس الرسمية والمعاهد والجامعات بصورة واسعة جداً لتفي بحاجة جميع الطلبة.

ولا ندري إلى أي مدى يتوجب دستورياً على الحكومة اللبنانية أن تتوسّع في إنشاء المدارس والجامعات، فهي كما يبدو مخيّرة في ذلك ولها الحق في صنع سياسات في هذا الخصوص بحسب ما تشاء دون قيد نصّ دستوري. إلاّ أن المواطن اللبناني بإمكانه الإدّعاء وطلب توفير التعليم له على أساس أنه حقّ يتمتّع به بموجب المادة السابعة من الدستور والتي تنصّ على أن «كل اللبنانيين سواء لدى القانون...». ولا نعلم أن مثل تلك الدعوة قد رُفعت حتى الآن في وجه الحكومة.

إن النظام المدني اللبناني يعطي الحكومة سلطة غامضة، ولذلك قد تكون واسعة، للتدخّل في شؤون المدارس الخاصة إن هي شاءت. فالمادة العاشرة من الدستور تبيح للحكومة أن تصدر أنظمة عامة في «شأن المعارف العمومية». ولا

٩ - راجع المادة العاشرة من الدستور اللبناني.

يوضح النصّ ماهية تلك الأنظمة العامة أو المعارف العمومية، وعلينا أن نستنتجها من السياسات الفعلية. والحق يقال إنه حتى اليوم لم تكن تلك الأنظمة مجحفة أو محرجة، فهي قلّما تتنافى مع رغبة أولياء الطلاب ومعظم القيّمين على المدارس.

إلاّ أننا نجد، بعد الطائف، أن الحكومة مصمّمة ومصرّة على أن لها دوراً في تحديد منهج الدراسة في بعض المواد مثل التاريخ والتربية المدنية بصورة خاصة. ولا بدّ من الاعتراف هنا أن باستطاعة الحكومة أن تدّعي لنفسها تلك الصلاحية بناء على المادة العاشرة من الدستور، مستفيدة في ذلك من غموض فحوى تلك المادة، وسوف نتعرض هنا للحكمة من تلك السياسة في ما يتعلق بمادة التاريخ من الناحية العملية، لا الحقوقية. ولكن لا بدّ من التعليق أولاً، على مسألة التعليم والنهج الذي اختطّت طريقه مصر وبعض البلدان العربية المشابهة لها.

لقد حصرت الحكومة في مصر حق تقدمة خدمة التعليم بذاتها إلى درجة كبرى، وتركت هامشاً ضيّقاً جداً للتعليم الخاص، واخضعته لإشرافها الدقيق والمهيمن. ثم إنها اعتبرت التعليم المجاني على جميع المستويات حقّاً من حقوق المواطنين[10]. من جهتنا، فإن لنا اعتراضات قويّة على مثل تلك الإجراءات التي كانت تعتبر من حسنات النظام المدني في مصر، لعدة أسباب، **أولاً**، أنها أُدخلت على النظام المصري من دون إشراك المواطنين، وبالتالي هي من الناحية النظرية إجراءات تعسّفية تدلّ على سلطوية الحكم. فهي وإن كانت تشكّل جزءاً من كيان الدولة المصرية، فإنها تشير أيضاً إلى أن ذلك النظام المدني كان سلطوياً. **ثانياً**، إن الجهاز الحاكم في مصر لم يستطع على مدى أربعة عقود من الزمن أن يوفّر التعليم لجميع المواطنين، ولم يستطع أن يقدّم لهم مستوى تعليم محترم، فكانت النتيجة أن المدارس والجامعات ظلّت قاصرة لا تفي بالغرض. وقد كانت نوعية التعليم ولا تزال الضحية الكبرى لذلك النهج. **ثالثاً**، لم تستطع الحكومات المتتالية أن تحافظ على مجانية التعليم فنشأت في مصر ظاهرة سوق سوداء في التعليم تُدعى الدروس الخصوصية، تقوم على إفساد النظام

١٠ - راجع قنديل (محررة): ١٩٩١، المرجع المذكور، انظر أيضاً: Harik: 1997, op. cit., chap. 7.

التعليمي وإفساد السلوك بين المواطنين[11]. لقد منعت الحكومة المواطن قسراً عن الإقدام على توفير خدمة التعليم للآخرين ولم تستطع هي أن تقوم بالواجب، وقد غذّت بسياساتها القاصرة ظاهرة تفشّي سلوك غير مدني بين المواطنين، فأصبح عصيان القانون والتحايل عليه سلوكاً مشروعاً للحصول على حقوقهم المهضومة. وهذا نوع من الفساد العام أخطر بكثير من الرشوة. والمؤسف أن الكتابات عن التربية في اللغة العربية لا تعير مسألة هبوط المستويات العلمية إلاّ اهتماماً هامشياً، بل تركّز على مسألة أهمية انتشار التعليم أولاً. ويفوت محرري تلك الآداب أن الانتشار ذاته قد يكون بمثابة المفقود ما دامت الفائدة منه قليلة القيمة. وهذا أمر لا يقتصر على مصر، بل على جميع الدول التي اختطّت طريق الدولة الرعوية.

ومن هنا ننبّه إلى أنه على النظام المدنيّ، أيّ نظام مدنيّ كان، أن لا يتسرّع ويتبنّى مسؤوليات هو عاجز أصلاً عن القيام بها، لأنه ينتهي بالفشل الموازي لانتهاك القانون. ثم إنه من الواضح أن أيّ جهاز حاكم ينفرد في تحديد ماهيّة التعليم وكيفية تقديمه يكون عمله سلطوياً ومشكوك في شرعيته.

خامساً: الحالة اللبنانية

نعود إلى مسألة تدخّل الحكومة اللبنانية في تحديد مادة التاريخ، فهي، **أولاً**، تُقدم على ذلك اعتقاداً منها أن من واجبها أن تخلق حضارة وطنية جديدة لا تقوم على الانتماءات الفرعية المتأصّلة بل على الانتماء الوطني. إن الإدعاء بواجب الحكومة اللبنانية في تغذية الشعور بالانتماء الوطني قلّ ما يختلف فيه اثنان، أما محاولتها استئصال ولاءات أخرى فهو أمر يتعدّى صلاحياتها، كما وأنه ليس بالضروري. فمن أين للحكومة مثل ذلك الحقّ وهو غير موجود في القوانين، ولا هو استجابة لدعوة شعبية، أو لتشريع قام به ممثلو الشعب؟ **ثانياً**، تخطىء الحكومة في اعتقادها أن تدريس التاريخ سوف يخلق شعوراً وطنياً موحّداً. الانتماءات تنشأ في المنزل أولاً، ونتيجة التجربة الشخصية في الحياة الإجتماعية. فالتجارب تشير إلى أن الفرد عند بلوغه مستوى الإدراك والنضوج يتوصّل إلى الإلتزام بروابط تجمعه مع الغير دون الحاجة إلى تلقين.

١١ ـ المرجع نفسه.

إن الولاء الوطني ينتج عند المواطن في الدرجة الأولى من شعوره بحضانة الوطن له وأهميته لكينونته. فهل يمكننا مثلاً أن نتوقع من المواطنين في النبطية أو مرجعيون أو صيدا أن يتعلّقوا بالوطن ونظامه وهم عرضة للاعتداء من مصادر مجاورة باستمرار دون أن يروا يداً للحكومة تمتدّ لحمايتهم أو لمساعدتهم على تحمّل أعباء الحرب الدائرة فوق رؤوسهم؟ هل من المعقول أن يفعلوا ذلك لمجرّد أنهم تلقّنوا المادة التاريخية المناسبة؟ هل يمكننا أن نتوقّع من المواطن في انطلياس أو ريفون أن يشعر بالولاء الأوحد للوطن اللبناني ونظامه وهو غير آمن في منزله من الاعتقال التعسّفي؟ فماذا تنفع دراسة التاريخ أو التربية الوطنية في أجواء يرى المواطن نفسه فيها دون معين، لا بل عرضة للخطر من جهة المسؤولين الذين من واجبهم حمايته ورعايته؟

الحماية والرعاية ليست أموراً غريبة أو أفكاراً مستوردة إلى المنطقة، فلقد كانت متأصّلة منذ الحكم العثماني الذي كان يعلن عن ذاته بأنه يقدم للمواطن الحماية والرعاية. فأين نحن اليوم في لبنان من العهد العثماني؟

ينمو الولاء للوطن وللنظام بقدر احترام المواطن لسلوك القيادات السياسية فيه، ولسلوك سائر المواطنين، ولا يتكوّن انتماؤه القومي بفعل تلقينه أخبار أحداث عفا عليها الزمن. إن الجمع بين السلوك المشبوه من جهة، والدعوة إلى الطهارة من جهة أخرى، يدفع الناس إلى السخرية والشك في كل شيء.

ثالثاً، التاريخ اللبناني لا يثبّت وحدة اللبنانيين، بل على العكس يؤكّد فروقاتهم حتى انفصالهم أحياناً عن بعضهم البعض، فمن أين ستجلب للطالب مادة تاريخية تنبىء بوطن واحد موحّد وشعب واحد منذ القدم؟ أما إذا كان في نيّة المسؤولين تزوير التاريخ، وهو ما نستبعده، فذلك من كبائر الأمور ولا فائدة منه لأحد.

إن نظرية الحقوق القائمة على أساس اجتماعي تضعنا في اتجاه آخر. فهي تبيّن أن الطريق السليم لتغذية الشعور الوطني تكمن في أن يكون المسؤولون في الجهاز الحاكم قدوة للمواطن بسلوكهم العام وبتأديتهم واجبهم الوطني، ورعاية المواطن رعاية إنسانية وحلّ مشاكله، وبترك أمر التاريخ للمؤرخين والأساتذة المعنيين. وهي ترشدنا إلى أنه من الأجدى أن تقوم الحكومة، بما لها من دالّة، على تشجيع مختلف المدارس بأن تشكّل لجان حوار للتوصّل إلى انتقاء ما في

التاريخ من قدوة وعبرة ومعالجته معالجة حكيمة، إنما غير كاذبة. وهذه طريق طويلة ولا بأس بذلك، فمشكلة الفروقات في لبنان مزمنة ولا يمكن القضاء عليها أو إضعافها بين ليلة وضحاها.

هناك مخارج لمشكلة التواريخ المتعددة والمنفصلة في النظام التعليمي. والمخارج هذه تكتسب أهمية خاصة بالنسبة للمدارس الرسمية التي درجت على أن يكون لها منهج وكتاب موحَّدين؛ كما أنها ذات أهمية بالنسبة للمدارس الخاصة. واقتراحاتنا هي التالية:

أولاً، الإتجاه نحو إعلاء شأن المواد الإجتماعية والحضارية، والتخفيف من كمية مواد الشخصيات التاريخية والحروب والأحداث الجسام، **ثانياً**، التركيز على مرحلة تاريخ لبنان المستقلّ فهو، وإن كان تاريخ صراع، فإنه أيضاً يمثّل المرحلة الوحيدة التي تمّت فيها أعمال مشتركة بين أفراد مختلف الفئات اللبنانية كمواطنين في ظل دولة واحدة. وفي هذه الحقبة، ولأول مرة، يتوصّل جميع أبناء الطوائف إلى الإلتزام بالكيان اللبناني كوطن. **ثالثاً**، عدم الإقتصار على عرض تارخ لبنان بمفرده، بل العمل على إدراجه في محور تاريخ المنطقة المحيطة به وفي التاريخ العالمي. فلبنان جزء من العالم العربي من جهة، كما وأن اللبنانيين يعيشون في مرحلة تلعب العولمة فيها دوراً كبيراً في حياة الدول. ومن فضائل ذلك الإتجاه المنفتح التخفيف من غلواء القومية التي لم تعد تتناسب، بشكلها الحادّ، مع متطلبات الحياة العصرية، **رابعاً**، عدم التشديد الكبير على دراسة التاريخ، فهناك مواد أهمّ منها لصالح الطلاب.

سادساً: إشكالات الدولة الديمقراطية

يكتسب الجهاز الحاكم دوره الهامّ من كونه المتكلّم الوحيد الذي يشمل مفعول كلامه الوطن كلّه والمواطنين أجمعين، وهذا أمر يعطيه صفة وطنية شاء ذلك أم أبى. لذلك عليه أن يلعب دوره هذا بشكل جدّي ويتحمّل المسؤولية ويقوم بمهام القيادة الفضلى.

لقد تحفّظنا في الكلام عن الصالح العام فلم نجزم بأنه أمر ثابت ومعروف، لأننا نعتقد أن تعريفه صعب أو مستعص، في أغلب الأحيان. ومع هذا، فالصالح العام ليس مدركة سهل التخلّي عنها فهي، وإن أخطأ الدعاة

السياسيون في التعبير عنها، تنمّ في الواقع عن مفهوم مهم لم يتوفقوا في تحديده. إن تعبير «الصالح العام» يوحي به واقع الإجتماع البشري، فكلما اجتمع عدد من الناس بصورة مستقرّة زمنياً وجمعتهم روابط أساسية يبرز مفهوم بينهم مفاده أن بعض الأمور تعنيهم جميعاً وتُعتبر في صالح المجموعة، مثل ردّ عدوان خارجي عليهم. وهذا أبسط الأمثلة وأقواها دعماً لفكرة الصالح العام. إن صدّ العدوان في صالح المجتمع ككل، ومن قدّم حياته لذلك الغرض لم يزهق روحه من دون جدوى. إلا أننا ندعو القارىء قبل أن يرتاح إلى تلك المقولة القوية أن يلقي نظرة ثانية على الموضوع. اليس من حق الباحث أو المواطن المعنيّ أن يتساءل: من هو ذلك المعتدي الخارجي، وماذا يريد، ولماذا يتصرّف على تلك الشاكلة، وما قصده تجاهنا؟

إن فكرة الصالح العام ليست تامة الوضوح ولا هي بديهية كي يكون بقدرة السراة الحاكمين أو غيرهم أن يجزموا في ماهيتها. فعلى سبيل المثال، إن الوطنيين الألمان والوطنيين الإيطاليين من الليبراليين، قد أيّدوا وناصروا نابليون الأول في غزواته الأولى لبلدانهم واعتبروها أعمالاً من شأنها أن تحرّر أوطانهم على نسق ما حصل في فرنسا الثورة. وقد سجّل الموسيقار بيتهوفن ذلك الشعور للأبد برائعته كونشرتو الهيرويكا، كما فعل الموسيقار بوتشيني في رائعته الأوبرا توسكا. فهل كان بيتهوفن وبوتشيني خونة أو أحراراً؟ سوف يظلّ الجواب مرتهن بوضع المجيب ورغباته، ولا يمكن الحكم على جواب واحد قاطع أبداً. لقد اعتبر بيتهوفن وبوتشيني وأمثالهم أن الغزوة النابوليونية عامل في خدمة الصالح العام لكل من بلديهما وخالفهم في ذلك مواطنون آخرون. إذن لم يكن بالمستطاع الجزم في ما كان عليه الصالح العام الألماني أو الإيطالي ما دام فريق رآه على نقيض ما رآه الفريق الآخر. وفي السياق ذاته لا يزال الأمريكيون يتساءلون حتى اليوم إن كان تورطهم في الحرب الفيتنامية تمّ من أجل الصالح العام أو أنه كان مجرد اعتداء قاموا به ضد دولة أخرى.

لماذا نجد أنه من المستعصي أن نتوصّل، في أكثر الأحيان، إلى مفهوم واحد لما هو الصالح العام؟ أولاً، لأن الصالح العام ليس بمُدرَكة تُعرّف بالعقل المجرّد كمعرفتنا لعملية حسابية، بل هي مسألة مرتبطة بقيمنا وأهوائنا السياسية، والسياسة عمل صراعي وتنافسي من أجل تغليب كفة ميزان معينة على الكفة الأخرى. ويجب ألا نتصور، كما يحصل غالباً في الواقع، أن تصرّف السراة

الحاكمين هو فساد مطلق كلّما قاموا بسياسة لا تتّفق مع رؤيتنا للصالح العام. فقد يكون للغير رأيه وتصوره لما هو الصالح العام بخلاف ما نراه. **ثانياً**، ليس من قرار سياسي إلاّ وله ضحايا، مقصودة أحياناً، وغير مقصودة أحياناً أخرى. فالحالات المقصودة تكون في رغبة منافس ما في أن يدحض أو يقضي على موقف أو موقع منافس له. أمّا الحالات غير المقصودة فهي ناتجة عن كون الصالح العام كمّ محدود في أكثر الحالات، مما يعني أن ما حصل عليه زيد يتم على حساب عمر.

نأخذ على سبيل المثال أمراً مألوفاً لدينا كعملية إعادة الإعمار في لبنان. إن قيام الحكومة بالاستدانة من البنوك اللبنانية من أجل إعادة إعمار العاصمة هو لا شك خير لهيئات وجماعات عديدة، منها أصحاب البنوك والمقاولين والعاملين وأصحاب العقارات المستفيدة وسكان العاصمة وغيرهم؛ ولكنها في الوقت ذاته قد تكون ضرراً على الصناعيين وعلى المستهلك اللبناني. فالصناعيون قد يفقدون فرصتهم في الحصول على الرأسمال الضروري، كون الحكومة لها الأسبقية في الحصول عليه، كما وأن عطشها للرأسمال يرفع سعر الفائدة فينعكس ذلك على مصالح طالبي السُلف الآخرين. أما المستهلك اللبناني فإنه يدفع ثمن الأعمال بتحمّله عبء الضرائب والتضخّم الناتج عن زيادة سعر الفائدة، وازدياد السيولة، والاعتماد الضخم على الاستيراد من الخارج. فأين هو الصالح العام هنا؟ ينظر كل من الفريقين إلى المسألة بمنظار مختلف يتوقف على من هو المتضرّر ومن هو الكاسب.

قس على هذه الحالة دعوة الحكومة اللبنانية للتدخّل في شؤون التربية بحجة الحرص على تحقيق الصالح العام. فهل ثبت لدينا أن الجهاز الحاكم هو الجهة الأصلح والأكثر إدراكاً لتقرير ما هو الصالح العام؟ وما دام الناس على آراء مختلفة ومصالح مختلفة، فمن هو الذي يدفع الثمن من أجل الصالح العام، وما هو الموقف الذي سيتخذه إزاء ذلك؟ من الواضح أن للسياسيين مجالاً واسعاً جداً للإختباء وراء ادّعاءات تشكّل في الواقع ستائر محترمة، مثل الصالح العام، فيخفون أغراضهم الخاصة المتحيّزة.

تفيدنا النظرة هذه إلى مسألة الصالح العام أن تعدد زوايا الرؤية هو الأساس، مما ينذر الناس على أن أحداً ما لا يملك الحق بالمطلق، وأن الأمور تستوجب تقليب النظر على أكثر من وجه. ونكرّر هنا أن الجهاز الحاكم بصفته

صاحب الحق في التصرف والكلام عن الكيان الوطني والمجتمع السياسي عليه أن يتحمّل مسؤولية الخلاف وتناقض الآراء حول ماهية المصلحة العامة فلا ينفرد في القرار أو يستبدّ، بل يدع للحوار مجالاً ويستفيد من خبرة الخبراء ومواقف القيادات المختلفة ومؤشرات الرأي العام، ثم يتحمّل مسؤوليته بشجاعة وألم أيضاً. نقول ألماً احتراماً للخاسرين بسبب ما يُفترض أنه خير للجميع. فالحكم في الجوهر أمر مأساوي، وبقدر ما يشعر الناس والسراة بذلك بقدر ما يهون ألم المجروح، وبقدر ما يصبح تحمّل التضحية أسهل على الناس. هنا تكمن قيمة القيادة السياسية. إنها في الجرأة على أخذ القرار رغم صعوبته، وفي الحرص على الاستئناس بمواقف وآراء المتأثرين والأخذ بمعطيات الرأي العام وخبرة الخبراء وأصحاب المصالح المتأثرة، والخروج بحلّ أقرب ما يكون للتمثيل الأمين والفكر النيّر. والحلّ لا يكون دائماً بفرض قرار واحد على الجميع، بل يكون الخيار في كثير من الأحيان للهيئات الوطنية في المجتمع المدني.

العبرة الرئيسية من فكرة تعدّد تصورات المصلحة العامة وتنوّع صيغتها، هي القبول بتعدّد الحلول وتجنّب فرض الحلّ الواحد على الجميع، عندما لا يكون ذلك ضرورياً. وتنطبق هذه العبرة على البرامج التعليمية بصورة خاصة وموقف الحاكم منها. فمن حق الجهاز الحاكم مثلاً أن يصرّ على مستوى لائق من الكفاءة في التربية دون أن يتدخّل في ماهية المادة التعليمية وأسلوب التعليم، بل يترك ذلك لأصحاب الاختصاص والمدارس. لقد كان لتدخّل الحكومة في تحضير الكتب وأسلوب التعليم في مصر أسوأ النتائج. فبيروقراطية الدولة ليست قاصرة من ناحية الكفاءة فحسب، بل إنها قابلة للفساد أيضاً، وفي أحسن الحالات لا تملك الحوافز ولا الحيادية التامة من أجل إنجاز الأفضل.

ما ذكرناه حول المصلحة العامة ونسبيتها يثير موضوعاً آخر يتعلق بماهية المعرفة ودورها في تقرير الأمور السياسية. هل يصحّ الاستنتاج على أن باب المعرفة مقفل بحكم نسبية القيم والآراء؟ الجواب أن السياسة لا تقوم أساساً على المعرفة المطلقة بل على الاختيار بين مسالك مختلفة، والاختيار هذا يقوم على المصالح والأهواء أو الميول السياسية (وتشمل القيم) لكل فرد أو فريق، ولا تقوم السياسة إلاّ في الدرجة الثانية على أمر موضوعي تقتضي معرفته إعمال

العقل فيه واكتشافه. إن أيّ ادعاءات، وهي كثيرة عند أهل الفكر، بمعرفة الحق من الباطل في الأمور السياسية ليست سوى دعوات للاستبداد والانفراد بالقرار. نعم، هناك معرفة في الأمور السياسية، وهناك حق وباطل، ولكنها غير ما يظن الفلاسفة.

إن المعرفة والتداول والتشاور Deliberation، هي من إقانيم الديمقراطية، فكيف نقوم بإلغائها هكذا بشطبة قلم؟ يجب أن نكون على بيّنة من هذا الأمر خصوصاً وأن المسألة من صلب موضوع التربية والمربين. ليس فيما اثبتناه هنا أي محاولة لإلغاء المعرفة والتداول والتشاور، بل للتميز بين المعرفة الفلسفية، التي تدّعي القدرة على الكشف عن الحقيقة، من جهة، والمعرفة القائمة على الخبرة من جهة أخرى. ليس هناك أمر فلسفيّ خفيّ في السياسة، فالسياسة ظاهرة تعرف بالخبرة، أيّ بالوسائل الاستقرائية. إن أيّ ادعاء فلسفي لمعرفة ما هو حق وما هو باطل بواسطة العقل في المسائل المعيارية لا أساس له من الصحة. لا يملك علم الابيستمولوجيا (أصول المعرفة) على وسائل صالحة للتوصّل إلى معرفة حقّ مطلق في الأخلاقيات، ولا إلى حقيقة موضوعية خفيّة عن الحسّ والإدراك في الطبيعيات. أما ما درجنا على وصفه بالحق أو الباطل في القوانين والمحاكم فهو تقييم معياري، قانونياً وأخلاقياً، وليس مطلقاً ولا موضوعياً.

هناك مفهوم سائد للعدالة في كل دولة يُعَبَّر عنه بالقوانين التي تحدّد ما هو حق Right وما هو باطل Wrong في سلوك المواطنين. إلاّ أن ذلك التعبير مفهوم شكلي للحق والباطل وصيغة لا بدّ منها في أيّ مجتمع كأمر عملي. فليس من مجتمع دون ضوابط معيارية. العمل بمفهوم العدالة السائد في المجتمع لا يعني بالضرورة أن الجميع يقرُّون بصحّته. ما هو حق بفعل القانون، كحق الملكية مثلاً، هو حق شكلي، وقد يكون باطلاً في اعتقاد وقيم الكثيرين من المواطنين ولو أنهم اضطروا للخضوع له. الملكية الخاصة لشاطىء البحر في لبنان حق بموجب القانون، وباطل بمفهوم العدالة عند البعض. كذلك ملك امتياز التلفزيون المحصور في أشخاص معينين حق لهذا وذاك من الحكام، وباطل بمفهوم العدالة عند الكثيرين. هذا أمر من السهل فهمه بوسائل الإدراك المتوافرة للمواطن العادي وبالرجوع إلى القانون المكتوب. الإلمام بمثل هذه الأمور نوع من المعرفة وقد أسميناها المعرفة الخبرة.

المعرفة التي تعنينا إذن هي معرفة تجريبية في متناول الإنسان العادي والضالع في العلم على السواء. الفرق بين الإثنين أنّ صاحب العلم لديه الوسائل الإستقرائية الفعّالة والخبرة بحكم مواظبته على الاطّلاع، والمقدرة على معرفة مواقف السياسيين والسياسات القائمة ونصوصها القانونية والنتائج المحتملة لسياسات مقترحة. فهو خبير في الحيثيّات وليس في الأفضليّات، لأن الأفضليّات من شأن المواطن العادي، لا أحد يستطيع أن يملي عليه ما هو الأمر المفضّل ولا يمكن أن يعينّ له ما هو الغرض المفضّل. اضافة إلى ذلك، فإن المواطن العالم ليس معفى ولا منزّه عن أن يستخدم معرفته كخبير من أجل خدمة أفضليّاته الخاصة وتحقيقها. وهذا ما يحصل في معظم الأحيان.

التداول والتشاور Deliberation، يساعدان الناس على تفهّم ما هو قائم فعلاً، وما هي آراء وأفضليّات الغير، وعرض حيثيّات المشاريع المقترحة، مداخلها ومخارجها، والوسائل الناجعة لتحقيقها وكلفتها وعلى من ستقع، الخ... من شأن التداول والتشاور التوصّل إلى نتائج مقبولة لعدد أكبر من الناس، إنما لا نجد فيهما حلاً سحرياً لمسألة الخلافات والمنافسة، والديمقراطية هي مسألة منافسة. التداول والتشاور مفيدان ومتمّمان للسياق الديمقراطي ولكنهما ليسا وسيلة فاصلة نافذة بشكل مطلق. التداول والتشاور لا يلغيان كون السياسة مسألة منافسة بين فرقاء لا يمكن إرضاءهم جميعاً. ففي النهاية لا بدّ من التصويت على أحد الخيارات للفصل في الموضوع.

القيادة السياسية الحكيمة تعتمد على التداول والتشاور كي تخرج بقرارات ذات فوائد أكبر وسلبيّات أقلّ. فهي القادرة، في عالم لا سبل واضحة المعالم كلياً فيه، ان تلعب دور القيادة باتّباع الطرق الديمقراطية التي تشرك معظم الناس في الحوار فتكشف المواقف المختلفة وتساعد على التوصّل إلى صيغة أفيد لأكثر المواطنين وأقل ضرراً للمعارضين.

انسجاماً مع هذه القواعد تبدو مهمة صانعي القرار، في حقل التربية في لبنان، أن لا ينفردوا في سنّ سياسات بالغة الأثر بعيدة عن الواقع الحالي، بل الاستمرار في طريق التعددية التعليمية. فما دام الصالح العام موضع خلاف وتصورات مختلفة في المجتمع فلا يمكن للحكومة أن تعمد إلى الانفراد في تقريره ما لم يكن هناك اتفاق واسع النطاق وصريح بخصوصه، أو ضرورة واضحة تمليها قضايا الأمن العام والأخطار المحدقة بالبلاد. لا تعني الدعوة إلى

الوفاق العام في سنّ السياسات الجمود أو عدم فاعلية النظام، لأن القيادات الحكومية قادرة على تنشيط الحوار بين سائر الفئات وتقديم الوسائل المساعدة لهم من أجل الخروج بنتائج مقبولة للجميع أو متقاربة.

ندعو في هذه المناسبة المجتمع المدني إلى العمل من أجل الإستقلال ما أمكن في تدبير وتحمّل مسؤولية التربية. ولا تعني الدعوة هذه إهمال القطاع العام، فالإصرار على إصلاح الجهاز الحاكم ومحاربة الفساد وعدم المبالاة من واجب المواطنين وحقهم. وما لنا بعد امعان التفكير سوى التعلّق بالأمل أن تهون الأعباء القاهرة عن هذا البلد الصغير.

الفصل الثاني

الدولة والتعليم في فرنسا وانكلترا

منير بشور*

مسؤولية الدولة في مجال التعليم فرع من أصل، يمكن اختصاره بالسؤال التالي: لمن يعود حق إتخاذ القرار بالنسبة لتعليم الأولاد؟

يخفي هذا السؤال، على بساطته، أسباب نزاع معقّد بين جهات مختلفة تدّعي امتلاك هذا الحق. فهناك أولاً الأهل، باعتبارهم المسؤولين الطبيعيين عن مجيء الأولاد إلى هذا العالم، ولهذا فهم أصحاب الحق في اتّخاذ هذا القرار قبل سواهم بقوّة الشرع الطبيعي. وهناك أيضاً المؤسسة الدينية ورجال الدين باعتبار

* مدير قسم البرامج التربوية في الجامعة الأميركية في بيروت منذ العام ١٩٩٣، ورئيس دائرة التربية في الجامعة نفسها (١٩٧٠ ـ ١٩٧٣) و(١٩٨٦ ـ ١٩٩٣). حصل على شهادة البكالوريوس في الأدب الإنكليزي وشهادة الماجستير في التربية من الجامعة الأميركية، وثم على شهادة الدكتوراه في التربية المقارنة عام ١٩٦٤ من جامعة شيكاغو في الولايات المتحدة. له مؤلفات عديدة من أهمها الكتب التالية: **بنية النظام التربوي في لبنان**، الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء عام ١٩٧٨، **واتجاهات في التربية العربية** الصادر عن منظمة الألكسو ـ تونس عام ١٩٨٢، **والتربية العربية: التعليم في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين**، الصادر عن دار نلسون، بيروت عام ١٩٩٥، بالإضافة إلى أبحاث متنوعة باللغتين العربية والإنكليزية. وساهم ببحث بعنوان «التعليم العالي في لبنان في المسار التاريخي» في كتاب **التعليم العالي في لبنان** الصادر عن الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، عام ١٩٩٧ (تحرير عدنان الأمين). يشغل منصب الأمين العام للهيئة اللبنانية للعلوم التربوية منذ تأسيسها في العام ١٩٩٥.

أن مجيء الأولاد إلى هذا العالم كان بمشيئة الخالق ولغرض عبادته وتمجيد إسمه، كما أن وجودهم في هذا العالم ومصيرهم في العالم الآخر، متوقفان كذلك على هذه المشيئة، ولهذا فإن هذا الحق يعود إليهم بقوة البركة أو النعمة الإلهية. وهناك أيضاً الدولة باعتبار أنها التعبير الضروري عن جماع إرادة الناس، والمسؤولة عن تأمين سلامتهم وتنظيم العلائق بينهم، ولهذا تصبح هي صاحبة هذا الحق بقوة التمثيل العام، أو بقوّة الإرادة السياسية. ويضاف إلى هؤلاء الخبراء في التعليم، أو أصحاب العلم والمعرفة، والمعلمون أنفسهم، الذين بإمكانهم أن يدّعوا أنهم أولى من غيرهم بهذا الحق لأنهم يمتلكون العلوم والمعارف والخبرات المتعلقة بأفضل السبل لتعليم الأولاد، ولهذا فإن حق تعليم الأولاد يجب أن يعود إليهم بقوة الجدارة العلمية والفنية. وهكذا تتعدّد الجهات المدّعية حق إتخاذ القرار والأغلب، كما في مثل هذه الحالات، أن أياً منها ليس على صواب كامل، وأن هذه الجهات كلها تشترك، إلى هذا الحدّ أو ذاك، في امتلاك هذا الحق، وأن رجحان هذه النسبة على تلك، في هذا المكان أو ذاك، يعود إلى عوامل خارجية مرتبطة بأوضاع المجتمع الذي نبحث في شؤونه، وبالزمان الذي يعيش فيه هذا المجتمع.

ولعلّنا لا نخطىء كثيراً إذا اعتبرنا أن التسلسل الذي اتّبعناه في تصنيف الجهات التي تدّعي حق إتخاذ القرار في التعليم يلخّص، بشكل عام، التواتر الزمني لانتقال المسؤولية عن تعليم الأولاد عبر مراحل التاريخ المختلفة، وذلك إذا أخذنا المجتمع البشري، أو الحضارة الإنسانية بكاملها. ففي العصور البدائية، وقبل تأسيس المدارس، لم يكن للأهل منازع، وكان تعليم الأولاد يجري بالتقليد والقدوة، الصغير يقلّد الكبير، والكبير يوجّه الصغير. وكانت العائلة هي الإطار الطبيعي لهذه العلاقة، وكانت هذه تبدأ بالأم والأب وتتّسع لتشمل الآخرين من أفراد العشيرة أو القبيلة أو الجوار. ثم مع قيام الدعوات الدينية وإنشاء أماكن العبادة، أصبحت هذه مصدر الإلهام والتوجيه، ومخزن الحكمة والمعرفة، حتى أن العائلة أو كبار القوم أذعنوا لها، وأوكلوا إليها تبعات الإرشاد والتوجيه، أو إنصاعوا إليها في معظم الأمور التي تتعلّق بتعليم أولادهم. ومع الزمن لم تلبث أن نشأت في كنف المؤسسة الدينية، أو على ضفافها، مدارس وجامعات لم تخرج، في البدء، عن كونها امتداداً لأماكن العبادة تحتضن الجهد التعليمي وترعاه بالنيابة عنها. وكان رجال الدين هم

أنفسهم علماء هذه المدارس والجامعات ومعلّميها، وكانوا يجهدون ويعملون في سبيل الله، ولتفسير رسالته ودعواه والدفاع عنها من دون أن يقيموا حدوداً فاصلة بين عملهم في العبادة وعملهم في التعليم، أو بين قضايا الدين بعامة وقضايا الدنيا. ثمّ مع مرور الأيام وقيام الممالك والإمارات، واحتدام المشاعر القومية، ظهرت هذه الحدود وقامت النزاعات بين سلطات الدين وسلطات الدنيا، وفي نهاية المطاف تغلّبت هذه الأخيرة على تلك، وبرزت الدولة المدنية قابضة على نواصيّ الحكم، معلنة حقّها على الناس بالطاعة والولاء، ومسؤوليتها تجاههم بالحماية والرعاية. وكان التعليم من بين الأمور التي اعتبرت أنه لا بدّ أن يقع داخل نطاق مسؤوليتها لأنه مصدر قوة لها يرتبط مباشرة بتثبيت شرعيتها، كما يرتبط بالنظام العام والتكاتف والتعاون بين أفراد المجتمع.

وفي نهايات القرن العشرين، وفي ضوء الوتيرة المتسارعة من الإكتشافات العلمية، وتقليص المسافات بين البلدان والشعوب وانتشار الأفكار والمعلومات، وفي ضوء تكاثر المنظمات الدولية، واتّساع نشاطاتها، يلاحظ ازدياد في ما للعلماء والخبراء من نفوذ يتسرّب بعضه عبر حدود الدول إلى دوائر القرار، وبشكل خفيّ في معظم الأحيان، الأمر الذي يمكن اعتباره ظاهرة من ظواهر إنكماش العالم إلى حدود القرية الصغيرة، حتى أن بعض المغالين لا يستبعد أن تنهار في المستقبل الحواجز والحدود بين المدارس، بعد أن انهارت هذه بين الشعوب والدول، فيصبح العالم كلّه «مدرسة واحدة».

ومهما يكن من أمر فواقع الحال أن التعليم في جميع بلدان العالم يتلقّى مؤثّرات من هذه الجهات الأربع كلّها، وأن كلّ واحدة منها تؤثّر، لهذه الدرجة أو تلك، في ما يصيبه الأولاد من تعليم، إن لناحية النوع أو لناحية الدرجة. فتأثير العائلة السابق على غيره في السياق التاريخيّ، لا يزال قوياً في كل مكان، وكذلك تأثير المؤسسة الدينية، وتأثير الدولة من دون شك، وإلى حدّ ما تأثير المعلمين والعلماء والخبراء ومسؤولي المنظمات الدولية. لهذا فإن الأمر الذي يستدعي البحث والتنقيب هو تحديد درجة التأثير لكل من هذه الجهات أو العوامل بالمقابل لتأثير الجهات الأخرى، وفي هذا البلد بالمقابل مع ذاك، لتبيان أوجه الشبه والإختلاف، أو بلغة ابن خلدون أوجه «التشابه والتباين» بين البلدان والشعوب والعوامل التي تكمن وراء تطوّرها.

وفي نطاق المقابلة والمقارنة تنفتح على الباحث إحتمالات كثيرة بصدد اختيار «وحدة» المقابلة والمقارنة، أي ما هو هذا «الشيء» الذي يتمّ اختياره ليقارن أو يقابل مع ماذا؟ فبالإمكان مثلاً أن يقيم الباحث مقابلة أو مقارنة بين عائلة وأخرى، أو بين مدينة وأخرى، أو طائفة دينية وأخرى، وكل هذه لها شرعيات منهجية في حدود المقابلة والمقارنة. وباعتبار أننا نهتمّ في هذا البحث بالدور الذي تشغله واحدة من هذه الجهات، أي الدولة، فإن اهتمامنا سيبقى مركّزاً على هذه الجهة بالذات، فهي التي ستبقى المحور الذي نعود إليه باستمرار، وكلّما تيسّر، وهي «الشيء» الذي نختاره ونرجع إليه فنقابل بين دور الأهل ودور الدولة، وبين دور المؤسسة الدينية ودور الدولة، وبين دور العلماء، والخبراء والمعلمين والمنظمات الدولية ودور الدولة. ولكي لا تتحوّل هذه المقابلات والمقارنات إلى صفائح من المعلومات المتواترة، فإننا سنختار من بينها قضايا أو مسائل خلافية، أي أن اتفاق الناس حولها ليس كاملاً ولا نهائياً، وبهذا المعنى يمكن اعتبارها قضايا محورية يلتقي فيها ادّعاء الجميع بالحق في اتخاذ القرار أو المساهمة في اتخاذه، كما أنها، في الوقت نفسه، قضايا إجرائية، تنشغل بها، وبمناقشتها، وبتعديلها أو بتطويرها والاستفادة منها في التطبيق بلدان العالم كلها، وسنختار من بينها قضيتين مترابطتين يشيع الحديث عنهما كثيراً في الكتابات التربوية وفي أروقة القرار السياسي، وهما: ١) قضية التعليم الرسمي أو العام التابع للدولة مقابل التعليم الخاص، و٢) قضية المشاركة في الإدارة والتنظيم، وبالتالي المركزية مقابل اللامركزية. بهذه الطريقة نأمل أن يصبح لحديثنا عن الدولة والتعليم قيمة عملية، بالإضافة إلى ما يمكن أن يكون له من قيمة معرفية، تعكس مدى الحرية المعطاة لجهات غير الدولة للمساهمة في القرار التربوي، خصوصاً لجهة كمية التعليم المناسب ونوعه، وأيضاً الحرية في إشراكه الآخرين في إدارته من الناحية التنظيمية.

أما من ناحية اختيار البلدان، فبالإمكان اختيار عدد كبير منها، والنظر في دور الدولة في التعليم في كلّ منها، ثم إجراء المقاربات والمقارنات. وذلك بالطبع سيكون عملاً جليلاً ومهماً، ولكن بسبب كثرة المعلومات التي ستنتج عن مثل هذا المسعى، والتي على الباحث أن يدقّق فيها بالنسبة لكل دولة، وأن يجمعها ويصنّفها ويرتّبها، فإن ذلك سيحتاج إلى مساحة أكبر بكثير من تلك المتوافرة لنا في هذ البحث، مما يثير الخشية أن تأتي المقابلات والمقارنات سريعة،

أو مقتصرة على معلومات سطحية فاقدة للتعمّق المطلوب والفائدة المرجوة. ولهذا كان البديل عن ذلك اختيار عدد قليل من البلدان والجهد في التعامل معها بالمنهجية المعروفة بمنهجية «دراسة حالة»، أي السعي للإحاطة بالمسألة، وبتطورها عبر الزمن، والنظر في كيفية نشوء الدولة، وتطور اهتمامها بالتعليم مقابل اهتمام غيرها، أو بالإشتراك مع هذا الغير. وعلى هذا كان علينا انتقاء البلدان، فاخترنا فرنسا وإنكلترا لما لكلّ منهما من خبرات وتجارب غنية ومثيرة، وفي الوقت نفسه مختلفة بعضها عن بعض حتى التناقض أحياناً، وللدور الذي لعبه كل منهما في التأثير على التعليم في بلدان كثيرة، خصوصاً في آسيا وأفريقيا. أما بالنسبة للبنان فمن الواضح أن فرنسا لعبت ولا تزال تلعب دوراً كبيراً في المجال التربوي، لا ينازعها عليه أي بلد آخر.

ولكن اهتمامنا بهذين البلدين العريقين يعود لأكثر من الأثر الذي تركته فرنسا في بلدنا لبنان، وفي غيره من الأقطار العربية. فمن الضروري، في كلّ الحالات، أن نتقصّى الواقع في بلدان أخرى ونتعلّم من تجارب الآخرين، ذلك أن التشابه والتباين إذ هو، في الأساس، منهج راسخ في العلوم على مختلف أنواعها، فإنه في العلوم الإجتماعية مفيد بوجه خاص، لما يمكن أن يقود إليه من الاستفادة من تجارب الآخرين، واتّباع خطاهم في الحالات المفيدة، وتجنب عثراتهم في الحالات الضارة.

أولاً: فرنسا

في فرنسا أكثر من أي بلد آخر يمكن الادّعاء بأن نظام التعليم المعاصر التابع للحكومة نشأ وتطور نتيجة للتصادم والمواجهة بين رجال الدولة ورجال الكنيسة. ولقد ساهمت أفكار رجال عصر التنوير من أمثال فولتير (١٦٩٤ ـ ١٧٧٨) وروسو (١٧١٢ ـ ١٧٧٨) بإثارة المواجهة، وبالتمهيد للثورة الفرنسية (١٧٨٩) التي حدّدت معالم التعليم المعاصر في فرنسا والتي لا تزال قائمة بخطوطها العامة حتى اليوم. إلاّ أن بذور هذه المواجهة تعود إلى ما قبل ذلك بكثير.

أ. مخاض التكوّن والانطلاق

في البدء، نهل الديني والدنيوي كلاهما من مصدر واحد، واستمرّ هذا

التماثل في عهد الإمبراطورية التي أسّسها شارلمان (٧٦٨ ـ ٨١٤)، والتي امتزجت فيها معالم الحضارة الرومانية بتعاليم الكنيسة الكاثوليكية، فكانت اليد التي وضعت تاج المُلك على رأس شرلمان، عام ٨٠٠، هي يد البابا ليون الثالث في ما يرمز إلى هذا الإمتزاج، ليس في فرنسا فقط، وإنما على امتداد أوروبا في المناطق التي كانت جزءاً من الإمبراطورية الرومانية[1]. ولكن بالرغم مما حمله هذا التتويج من مظاهر التناغم والإتفاق بين السلطتين الدينية والدنيوية فقد انطوى، منذ تدشينه، على بذور نزاع حول من كان له الأسبقية، اليد التي وضعت التاج على الرأس أم الرأس الذي استحقّ التاج.

وبدأت معالم هذا النزاع تظهر بعد وفاة شرلمان وتفكّك إمبراطوريته وانقسامها إلى مناطق في الشرق (ألمانيا)، وأخرى في الغرب (فرنسا). كان شرلمان خلال حكمه الطويل، القوس الجامع بين المتناقضات، ولكن إمبراطوريته تفكّكت بعد مماته وتشرذمت إلى قطاعات أو ممالك سيطر على كلّ منها ملك أو قائد عسكري على خلاف مع الملوك الآخرين، مما أسّس لقيام سلطات سياسية متنوعة امتزجت فيها سلطة الدين بسلطة الدنيا، كما أمّنت، على امتداد القرون الوسطى، غطاء لنشوء نظام اقتصادي اجتماعي جديد عرف بالإقطاع، ولامتزاج شعوب ولغات مختلفة، وقيام ثقافات وحضارات مختلفة، حلّت محلّ الحضارة الرومانية ـ اللاتينية القديمة، وهيّأت لقيام عصر جديد عرف بعصر القوميات، عصر الدولة ـ الأمة.

ولعل المحاولة الأولى لتولّي «الدولة» مسؤوليات تربوية في أوروبا كانت تلك التي أقدم عليها شرلمان عندما استقدم من ارلندا الراهب ألكوين Alcuin (٧٣٥ ـ ٨٠٤) وأحلّه في بلاطه ليتولّى تثقيف «البرابرة» من رعيته وإدخالهم في طور الحضارة المسيحية الرومانية، وأولاه أهمّ وأغنى صومعة في امبراطوريته وهي صومعة طور Tour في فرنسا، فاستقرّ بها ألكوين وحوّلها إلى معقل للثقافة والتعليم الذي كان يعني آنذاك حفظ تعاليم الكنيسة والطاعة لسلطانها وسلطان الحاكمين باسمها[2]. ولم يكن الهدف تنوير الناس وتفتيح أذهانهم،

١ ـ Hunt, Lynn et al: **The Challenge of the West,** Lexington, Mass., Heath Co., 1995, 316 - 325.

٢ ـ Monroe, Paul: **History of Education,** London, Macmillan Co., 1905, 275 - 278.

ذلك أن مثل هذا الهدف كان عليه أن ينتظر حتى نهايات القرون الوسطى. لكن أهمية ألكوين تكمن في أنه كان على الغالب الرمز الأول في أوروبا لاهتمام «الدولة» أو السلطات الحاكمة بأمور التثقيف والتعليم.

في القرن الثاني عشر، لم تكن سلطة ملك فرنسا لويس السادس (١١٠٨ ـ ١١٣٧) لتتعدّى مدينة باريس ومحيطها، التي كانت تعرف بـ Ile - de - France، وكانت هذه المنطقة الصغيرة نواة لفرنسا الدولة فيما بعد. وكان لهذه الدولة الصغيرة قديس أو شفيع يحميها، القديس دنيس، وقد حارب أحفاد لويس، خاصة الملك فيليب (١١٨٠ ـ ١٢٢٣)، حروبهم تحت رايته، وفي كلّ ذلك دليل على مدى الإنسجام بين الدين والدولة آنذاك. واستخدم فيليب، كما استخدم أحفاده من بعده، وسائل أخرى غير القتال، كالديبلوماسية والمصاهرة، لتوسيع حدود ممالكهم، إلى أن أصبح الجالس على العرش في باريس في القرن الثالث عشر، أقوى سطوة وجبروتاً من الملوك الآخرين فامتدّت تخوم باريس إلى أماكن بعيدة. ومع هذا التوسّع تمدّدت بيروقراطية الدولة إنطلاقاً من المركز باتجاه التخوم والمناطق الجديدة المكتسبة. ولقد ميّز امتداد هذه البيروقراطية الفرنسية أن الولاة أو المندوبين إلى المناطق كانوا موظفين مبعوثين من المركز، بخلاف ما حدث في ممالك أخرى (خصوصاً في إنكلترا) حيث كان الولاة يُختارون من بين أبناء المناطق، مما رسّخ في فرنسا، منذ البدء، طريقة في التعامل مع الأطراف شديدة التمركز في الوسط، مع السماح ببعض التنوع أو الاختلاف في المناطق التابعة. وقد بقي هذا الطابع غالباً في الحكم حتى قيام الثورة الفرنسية، والتي بالطبع لم تخفف منه بل دعّمته بالقوانين والتشريعات التنظيمية، خصوصاً في عهد نابليون كما سنرى.

بين القرنين الثالث عشر والثامن عشر نزلت بفرنسا أحداث كثيرة ومتعددة، كما ببقية ممالك أوروبا وإماراتها. نذكر منها إنتقال مركز البابوية من روما في إيطاليا إلى مدينة أفينيون في فرنسا، وقد إستمرّ ذلك لأكثر من مائة عام (١٣٠٩ ـ ١٤١٥)، عرفت بفترة الأسر البابلي. وتبع ذلك ورافقه ما عرف بالإنشقاق العظيم بين الكنيستين الكاثوليكيتين في إيطاليا وفي فرنسا عام (١٣٧٨ ـ ١٤١٧)، وحرب المائة عام بين ملوك فرنسا وملوك إنكلترا (١٣٣٧ ـ ١٤٥٣)، والتي فجّرت المشاعر القومية في كل من البلدين. وقد ترافق كل هذا مع ما عرف بحركة الإنبعاث، أو النهضة Renaissance، التي انطلقت من

مدن في إيطاليا وامتدّت لتشمل فرنسا كما شملت بقية المناطق في أوروبا. كانت هذه الحركة ذات أهمية بالغة فيما صدر عنها من انقلاب في الثقافة وفي المفاهيم بدأ باكتشاف تراث الماضي الكلاسيكي من علوم وآداب، وبالعمل على صياغته والإنطلاق منه باتجاهات وأهداف جديدة. وقد احتل «الإنسان» في هذه الثقافة الجديدة محور الإهتمام بدل المغيَّب أو المطلق، كما احتلت الحواس والمشاعر وقضايا العالم الراهن مكان الصدارة، بعد أن كانت قضايا العالم الآخر هي الطاغية على امتداد القرون الوسطى، وبعد أن استنّت هذه القضايا لنفسها منهجية لاهوتية عرفت بالكلامية أو علم الكلام Scholastic كان من أبرز ممثليها توما الأكويني (١٢٢٥ ـ ١٢٧٤). وقد قاد الفكر النهضوي بالتدريج إلى بناء دعائم عالم جديد يقوم على ركيزتين أساسيتين هما العلمانية والقومية، الأمر الذي كان له الأثر الحاسم على تطوّر الفكر والممارسات التربوية فيما بعد.

أحد روافد هذا الفكر، كان ثورة دينية شقّت الكنيسة من الداخل ودفعت بالتفكير الديني، وبحركة النهضة بشكل عام، باتجاه الحاضر والمستقبل، وهذه الثورة هي ما عرف بحركة الإحتجاج Protestantism والتي أطلقها الراهب مارتن لوثر (١٤٨٣ ـ ١٥٤٦)، حين علّق عام ١٥١٧ بيانه الشهير المكوّن من خمس وتسعين بنداً على باب إحدى الكنائس محتجّاً على احتكار الكنيسة الكاثوليكية للبراءات، ومعلناً مسؤولية كلّ إنسان عن أعماله. كان لثورة الإحتجاج هذه نتائج هائلة في الداخل والخارج (خصوصاً في مناطق الشمال من أوروبا)، وكان أحد هذه النتائج قيام حركة إصلاح داخل الكنيسة الكاثوليكية نفسها نتج عنها تأسيس فرق أو مجموعات دينية متنوعة شرعت بالتبشير ونشر الإيمان الرسولي، وكان أهم هذه الفرق تلك التي أطلقها الكاهن الإسباني أغناطيوس ليولا (١٤٩١ ـ ١٥٥٦)، والتي أدّت إلى تأسيس جمعية يسوع أو ما يعرف باليسوعيين، والتي حازت على براءة أو إذن من البابا للعمل عام ١٥٤٠. عمل اليسوعيون في النطاق التربوي وأسّسو مدارس كثيرة، ومنهجية في البحث والتنقيب والسلوك الفكري ما زالت ناشطة في فرنسا، وفي مناطق أخرى من أوروبا، وفي الخارج حتى اليوم.

ب. النهضة ثم الثورة ونابليون

في فرنسا بدأ فكر النهضة على أيدي كتّاب من أمثال رابليه (١٤٨٣

ـ ١٥٥٣)، ومونتين (١٥٣٣ ـ ١٥٩٢)، ثم بلغ الذروة في كتابات فولتير (١٦٩٤ ـ ١٧٧٨)، وجون جاك روسّو (١٧١٢ ـ ١٧٧٨) ليتفجّر على أيدي الثوّار عام ١٧٨٩. كانت الثورة مفترقاً حاسماً بين القديم والجديد، لا في فرنسا وحسب وإنما على امتداد أوروبا والعالم كلّه. كمنت في الثورة الفرنسية، وفي المبادىء التي أطلقتها، بذور المستقبل، فأثمرت هذه، في النطاق السياسي، أنظمة حكم تراوح بين الديمقراطية والديكتاتورية، كما أثمرت ثورات أخرى وحروباً أخرى امتدّت إلى خارج أوروبا وأسّست للفتوح العسكرية وللإستعمار. وفي النطاق الإقتصادي والإجتماعي تفتّقت هذه البذور عن مبادىء تدعو إلى الحرية والإشتراكية والعدالة والمساواة والتقدم. أما في نطاق التعليم فقد كانت للثورة ثمار ونتائج واضحة حسمت الخيار بالنسبة لمن له حق القرار، إذ أن جوابها إنحاز بالكامل لصالح الدولة. بالمقابل مع شرلمان، وضع نابليون بيديه، وبحضور البابا، تاج المُلك على رأسه عام ١٨٠٤، معلناً نفسه إمبراطوراً باسم الإمبراطور نابليون الأول، ثم وضع التاج على رأس زوجته جوزفين، مدشّناً بذلك عهداً جديداً في فرنسا، عهد «الدولة فوق الجميع». لم يكن هذا الموقف جديداً بالكامل، ولم يكن نابليون هو الذي استحدثه بالكامل، بل كانت له ككل الأمور الكبيرة، مقدّمات وأسباب تعود لإتسّاع فرنسا وامتدادها من المركز إلى الأطراف بشكل فرض نظام الدولة المركزية. قبل نابليون كان هناك ملوك فرنسا، واضعو تقاليد الحكم المطلق، وأهمّهم وأطولهم عهداً في الحكم كان لويس الرابع عشر (١٦٤٣ ـ ١٧١٥)، الملك الشمس، صاحب الشعار المشهور، «الدولة هي أنا». لكن مع نابليون اكتسب هذا الشعار زخماً دفع بالدولة إلى حدود لم يكن ليفقه مداها أحد، مركزها في باريس، وفروعها في خوالج النفس والثقافة الفرنسية.

في نطاق التعليم بدا وكأن مبدأ سيادة الدولة قاد إلى نتائج مشابهة كان قد توصل إليها فلاسفة اليونان منذ زمان طويل. فما جاء على لسان أحد رجال الثورة واسمه رينيه دو لاشالوتيه (١٧٠١ ـ ١٧٨٥)، على سبيل المثال، يكاد يكون متطابقاً مع ما ذكره أرسطو في القرن الرابع قبل الميلاد في كتابه «السياسة». قال لاشالوتيه عام ١٧٦٣، في مقالة بعنوان «مقالة في التربية الوطنية»: «إنني أجرؤ على المطالبة للأمة بنظام تعليمي يعتمد فقط على الدولة، لأن لكل دولة الحق في تربية أبنائها، وهو حق لا يمكن التنازل عنه، أو

المساس به، لأن أطفال الدولة يجب أن يتعلّموا على أيدي مسؤولين في الدولة»[٣]. هذا القول مشابه تماماً لما قاله أرسطو في القرن الرابع قبل الميلاد: «ما دامت غاية الدولة واحدة بوجه عام فمن الضروري أن تكون تربية المواطنين واحدة على السواء أيضاً، وأن يكون الإشراف على هذه التربية إشرافاً عاماً وليس إشرافاً خاصاً... إن التربية في النواحي ذات الطابع العام يجب أن يُشرف عليها إشرافاً عاماً»[٤].

رغم الفروقات في الزمان والمكان، كان الفكر المثالي الشمولي المتمثّل بأرسطو وبمعظم فلاسفة اليونان من جهة، وبالثوار الفرنسيين من جهة ثانية، متشابهاً في ميله إلى احتكار السلطة، وإلى حصر القرار والتوجيه بالمركز.

على صعيد التطبيق نجد صدى لأقوال فلاسفة الثورة وكتّابها، في القانون التأسيسي الذي أصدره نابليون عام ١٨٠٨، والذي نصّ في أحد بنوده على أنه «لا يجوز لأي مدرسة، أو أي مؤسسة تُعنى بالتعليم من أي نوع كان أن تتأسّس خارج نطاق الجامعة الإمبراطورية ومن دون إذن مسبق من رئيسها»[٥].

فما هي هذه الجامعة الإمبراطورية؟

لم تكن جامعة بالمعنى المفهوم اليوم، أي مؤسسة للتعليم العالي، وإنما جهاز ضبط وتنظيم يغطّي البلاد بكاملها، أشبه ما يكون بالوزارة اليوم، عرف أيضاً باسم «جامعة فرنسا»، مستوحى إلى حدّ كبير من التنظيم الهرمي الذي أسّسه أغناطيوس ليولا لإدارة شؤون «جمعية يسوع» المعروفة باليسوعيين. وقضى قانون عام ١٨٠٨ بأن تكون هذه الجامعة برئاسة شخص يعيّنه نابليون بلقب «المعلم الأكبر» Grand - Maitre، ويكون إلى جانبه مجلس إداري يعيّنه نابليون أيضاً، على أن تخضع جميع مؤسسات التعليم وشؤونه في الإمبراطورية لسلطة هذا المعلم الأكبر والمجلس. وتسهيلاً لعمل «الجامعة» في الإشراف والتوجيه، قسّمت فرنسا إلى سبع وعشرين «أكاديمية»، يعكس التنظيم في كلّ منها ما هو قائم على مستوى «الجامعة»، فيرئس كل «أكاديمية» مدير Recteur

٣ ـ Cubberley, E.P.: **Readings in the History of Education,** Boston, Houghton and Mifflin Co., 1920, 410.

٤ ـ Weldon, J.E., (translator): **The Politics of Aristotle,** London, Macmillan Co., 1892, 379.

٥ ـ Reisner, E.H.: **Nationalism and Education,** London, Macmillan Co. 1922, 36.

يعيّنه المعلم الأكبر، كما يعيّن مجلساً إدارياً لمعاونته، فتكون صلاحيات المدير على مستوى «الأكاديمية» صورة مصغّرة لصلاحيات المعلم الأكبر على مستوى «الجامعة»، وتنشأ في كل «أكاديمية» مدرسة ثانوية «ليسّيه» واحدة على الأقلّ تكون واسطة العقد بين المدارس في «الأكاديمية». وللتأكد من الإنضباط ينشأ إلى جانب هذا جهاز مستقلّ من المفتشين ملحقين مباشرة «بالجامعة»، وخاضعين مباشرة للمعلم الأكبر يتولون الإشراف على المدارس في مختلف الأكاديميات، ويتأكدون من الإلتزام بتوجيهات المعلم الأكبر والمجلس المركزي.

ولم تكن الحدود الجغرافية للأكاديميات السبع والعشرين متطابقة مع التقسيمات الإدارية (المحافظات) للبلاد، فقد ترك للتقسيمات الإدارية أن تتولى شؤون التعليم الإبتدائي، بينما تتولى الأكاديميات شؤون التعليم الثانوي والتعليم العالي والمختص. ولقد عكس هذا منذ البدء اهتمام نابليون بالقوى العاملة عالية المهارة لتأمين الموظفين الكفوئين لأجهزته الإدارية، تاركاً تعليم العامة، أي التعليم الإبتدائي، للقطاع الخاص وللهيئات الدينية شرط أن تبقى أنشطتهم خاضعة لإشراف المحافظات[٦].

إلى جانب المدارس الثانوية والإبتدائية فقد تأسّست في عهد نابليون مدارس عليا أو كليات مختصّة منها للطب، وللحقوق، وللتاريخ الطبيعي، والجغرافيا، والفنون، كما تأسّس في العام ١٨٠٨، معهد عال لإعداد الأساتذة من بين خريجي الليسيه، وتمّ إدماج جميع هذه المدارس العليا والمعاهد في نسق التنظيم المركزي الشامل، المتمثّل بالجامعة الإمبراطورية، أو جامعة فرنسا.

أكثر ما يدعو إلى الإهتمام في التنظيم الهرمي الذي أسّسه نابليون تثبيت سلطة الدولة على شؤون التعليم وجعلها المسؤولة الأولى عنه، حتى عندما كانت الكنيسة تنشط في حقل التعليم خصوصاً على مستوى التعليم الإبتدائي، فإن ذلك كان بقرار من الدولة، إذ أن نابليون لم يكن مستعداً لأن ينتقص من الأموال التي خصّصها لمشاريعه العسكرية أو الإدارية ليصرف منها على التعليم الإبتدائي لأنه اعتبر أن هذا التعليم لم يكن ذا مردود مباشر على مشاريعه، فتركه للكنيسة، توفيراً للمال من جهة، وكسباً لتأييد الكنيسة ورضاها من جهة ثانية،

٦ ـ Thut, I.N. and Adams: **Educational Patterns in Contemporary Societies,** New York, McGraw Hill Book Co., 1964, 118.

وتطويعاً لعامة الشعب بواسطة التعليم الديني من جهة ثالثة. للسبب عينه لم يمانع نابليون في أن يكون تعليم البنات على المستوى الثانوي تابعاً للكنيسة أيضاً، فالدين، بحسب رأيه، «أمر مهمّ في تثقيف السيّدات الصغار. . . فليتربّوا على ممارسة الإيمان بدل أن يشغّلوا عقولهم»[٧].

أما الجامعة الإمبراطورية، أو جامعة فرنسا، فقد تغيّر اسمها بعد انهيار الإمبراطورية، لكن المهمات التي أنيطت بها بقيت على حالها تقريباً. ففي العام ١٨١٥ بعد عودة النظام الملكي، استحدث منصب جديد، بديل عن منصب «المعلم الأكبر» باسم المشرف على التعليم العام، وبعد خمس سنوات، أي في العام ١٨٢٠، أنشىء مجلس ملكي للتعليم العام، استبدلت به بعد سنوات قليلة، وزارة للتعليم العام[٨].

كان لهذه التنظيمات تأثيرها الكبير في انضباط العمل التربوي، ومتابعة شؤونه بدون شك، لكن لعلّ الأهمّ منها بكثير، استعمال هذه الأجهزة لترسيخ سيادة الدولة على التعليم بشكل مطلق. كانت هذه السيادة واضحة قلباً وقالباً على مستوى التعليم الثانوي، أما على مستوى التعليم الإبتدائي فلا بدّ أنها كانت كذلك قلباً ولكن بقوالب مختلفة.

لكن فترة السماح لم تدم طويلاً، إذ ما لبث أن صدر في العام ١٨٣٣ قانون على يدي الوزير فرنسوا جيزو (١٧٨٧ ـ ١٨٧٤)، يفرض على كل قصبة (قضاء) أن تنشىء مدرسة إبتدائية على حسابها، ثم على كل بلدة أو مدينة مدرسة ابتدائية عليا (متوسطة)، ثم داراً لتدريب المعلمين يرتبط بها مفتشون لتولي الإنضباط في المدارس باسم الدولة، كما حصر القانون حق ممارسة التعليم بالمعلمين الذين أجيزوا من قبل الدولة، وتمّ تحديد الواجبات المناطة بهم، والرواتب المستحقة لهم. لم يفرض قانون عام ١٨٣٣ إلزامية التعليم الإبتدائي، وإنما فرض على السلطات المحلية، وعلى البلديات والمدن تأمينه لمن يرغب. بهذه الطريقة أصبح لفرنسا قانونان الأول للتعليم الثانوي صدر عام

٧ ـ Cowie, L.W. and R. Wolfson: **Years of Nationalism in European History, 1815 - 1890,** London, Hodder Stoughton, 1985, 294.

٨ ـ Cubberley, E.P.: **The History of Education,** Cambridge, Mass., Riverside Press, 1948, 594.

١٨٠٨، والثاني للتعليم الإبتدائي صدر عام ١٨٣٣، مكمل واحدهما الآخر، ومغلِقان الحلقة لصالح التعليم التابع للدولة أو الخاضع لإشرافها المباشر.

لكن الحلقة لم تنغلق تماماً بمعنى تأمين المساواة لجميع الأولاد بغضّ النظر عن الأصول الإجتماعية التي ينتمون إليها. فبينما كان معظم الأولاد الذين يلتحقون بالتعليم الإبتدائي وفق القانون الجديد يتوقفون عند حلقاته الأولى، أو يتابعون حتى نهاية التعليم الإبتدائي العالي (المتوسط) ثم يتوقفون، كان أولاد الطبقات المحظوظة يدخلون «الليسيه» حيث يتابعون دراساتهم حتى نهايات الثانوي ليدخلوا بعدها الجامعة. وكانت حظوظهم تتمايز منذ البدء، إذ أن المدارس الإبتدائية التي يدخلونها كانت ملحقة بـ«الليسيه» وتابعة لها بخلاف المدارس الإبتدائية التي انتشرت بعد قانون ١٨٣٣. كان هذا أساس التمييز الإجتماعي الذي رسّخه النظام التعليمي في فرنسا كما رسّخ الإشراف المركزي، الأمران اللذان استمرّا طويلاً ولا تزال معالمهما جليّة حتى الآن، إلى هذا الحدّ أو ذاك.

ولم تتوقف طاحونة الأحداث، فقد حمل النصف الثاني من القرن التاسع عشر إضطرابات وانقلابات ونظريات كثيرة، ليس في فرنسا وحسب، وإنما في أوروبا كلها، وفي العالم الذي تمّ إكتشافه مؤخراً (الولايات المتحدة). فإلى جانب التغيّرات الهائلة التي فجّرتها الثورة الفرنسية خصوصاً على صعيد الفكر السياسي، فقد حمل النصف الثاني من القرن التاسع عشر أحداثاً لا تقلّ أهمية عنها في النطاق الثقافي والإجتماعي. كلّ النظريات المعاصرة تجد جذورها في تلك السنوات المثيرة: الرومنطيقية، والإشتراكية، والجماهيرية، والأرستقراطية (البيان الشيوعي عام ١٨٤٨، أصل الأنواع لداروِن عام ١٨٥٩، السياسة الوضعية لكونت عام ١٨٥١، رأس المال لماركس عام ١٨٦٧. . . ليو تولستوي، فلوبير، جون ستيوارت ميل، ريتشارد فاغنر وغيرهم مئات). وكذلك على صعيد الأحداث السياسية، ففي العام ١٨٤٨ قامت في فرنسا ثورة جديدة أدّت إلى هرب الملك لويس فيليب وقيام الجمهورية الثانية برئاسة لويس نابليون. ولكن هذه لم تدم لأكثر من ثلاث سنوات (١٨٤٨ ـ ١٨٥١)، انتهت بانقلاب لويس عليها وإعلان نفسه عام ١٨٥٢ إمبراطوراً باسم الإمبراطور نابليون الثالث، مدشّناً بذلك عهد الإمبراطورية الثانية على أنقاض الجمهورية الثانية. لكن طموحات نابليون الثالث وسعيه للتوسّع (اقتداء بسلفه نابليون الأول) قادته إلى المواجهة مع بروسيا وخسارة الحرب ضدها عام ١٨٧٠، وثم

إنهيار الإمبراطورية الثانية، لتحلّ محلّها الجمهورية الثالثة عام ١٨٧١، والتي استمرّت إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية.

ج. الدولة بلا منازع: ملامح النظام الجديد

كانت خسارة الحرب أمام بروسيا بمثابة الوقود الذي أثار المشاعر القومية عند الفرنسيين وألهبها وحفّزهم لاسترجاع المجد الضائع. في هذا المناخ المفعم بالحماسة، طغى شعور عارم بالحاجة إلى نظام تربوي قوي ومتماسك تابع بكليّته للدولة، يغطّي مراحل التعليم بأكملها، الإبتدائي، والثانوي، والعالي، لتزويد النشء بمبادىء الجمهورية، وتقوية الشعور الوطني، وحماية الأمة من المخاطر في الداخل والخارج. وقد تلقف مهمّات وضع هذا النظام مجموعة من الرجال الوطنيين الأشداء، لعلّ أهمهم وأقواهم شكيمة كان جول فري (١٨٣٢ ـ ١٨٩٣)، الذي شغل مركز رئيس بلدية باريس، ثم أصبح عضواً في البرلمان ووزيراً للتعليم بين العامين ١٨٧٩ و١٨٨٥ وأخيراً رئيساً للوزراء. استوحى جول فري كثيراً من أفكاره من الخطة التي وضعها أحد مفكري الثورة الفرنسية، الماركيز كوندورسيه (١٧٤٣ ـ ١٧٩٤) عام ١٧٩٢ بعنوان «خطة للتعليم»، فأصدر سلسلة من القوانين عرفت بقوانين فري، أهمها القانون الصادر عام ١٨٨٢، الذين أقرّ نظاماً للتعليم الإبتدائي إلزامياً، ومجانياً، على أن يكون التدريس فيه على أيدي معلمين علمانيين «Laique, Gratuite et Obligatoire» كما أقرّ تعليماً ثانوياً في المدارس الحكومية للبنات، وتوسيع دور المعلمين، وشدّد على نشر وتشجيع التعليم الحكومي في طول البلاد وعرضها، وعلى جميع المستويات.

كل القوانين التي أصدرها فري وكل الإجراءات التي أقدم عليها هدفت إلى إعلاء شأن الدولة، وتحصين الناشئة بالمشاعر الوطنية. ففي رسالة وجّهها عام ١٨٨٣ إلى المدرّسين بمناسبة بدء العام الدراسي نجده يشدّد على تعليم الأخلاق والمدنيات بدل التعليم الديني، شارحاً الأسباب والمهام الملقاة على أكتاف المعلمين: «لا يسعني في مطلع هذا العام الدراسي الأول بعد صدور قانون ٢٨ آذار ١٨٨٢ إلاّ أن أتوجه إليكم بهذه الرسالة مذكّراً بما هو، من بين جميع مسؤولياتكم، أهمّها على الإطلاق، أعني مسؤوليتكم عن تعليم تلاميذكم الأخلاق والمواطنية. إنني أضع نفسي مكانكم لأشرح ما يمكن أن يكون قد

غاب عنكم، فأقول، إن قانون عام ١٨٨٢ يتضمن إجراءين مكمّلين لبعضهما البعض، الأول أنه يمتنع عن التبشير بأي عقيدة (دينية) معينة، والثاني، أنه يضع في موضع الصدارة، بين جملة المواد التي عليكم أن تعلّموها، مادة الأخلاق والتربية المدنية. إن التعليم الديني هو من اختصاص العائلة، أما تعليم الأخلاق فهو من مسؤولية المدرسة. لم تهدف تشريعات العام ١٨٨٢ إلى مجرد تحديد الممنوع... إنها من دون شك قصدت فصل المدرسة عن الكنيسة، ولكنها في الوقت نفسه أصرّت على حرية الضمير للمعلمين وللتلاميذ... وهكذا، فحيث أن مسؤولية التعليم الديني قد أزيحت عن كاهلك، سيدي المعلم، فإن هذا لا يعني بحال من الأحوال أنك أعفيت من تعليم الأخلاق، لأن ذلك سيكون بمثابة حرمانك من أعزّ ما يمتّ إلى مسؤولياتك كمعلم»[9]....

بعد قانون ١٨٨٢ صدرت تشريعات أخرى تمنع رجال الدين من التعليم في مدارس الدولة (عام ١٨٨٦)، وتعيد تنظيم مؤسسات التعليم العالي (خمس عشرة منها) وتحديث قوانينها وبرامجها (بين ١٨٨٥ و١٨٩٦)، وتطوير دور المعلمين وتحديث برامجها. كانت كل هذه الإجراءات بمثابة المقدمات إلى الانفصام الكبير بين الدولة والكنيسة عام ١٩٠٤ و١٩٠٥ حين صدرت القوانين التي تمنع على الهيئات الدينية والإرساليات التعاطي بشؤون التعليم في المدارس الحكومية. وهكذا، يقول أحد المؤرخين: «في الأربع أو الخمس سنوات الأول مع بدء القرن العشرين، فصلت الحكومة كل أواصر العلاقة بين الدولة والكنيسة الكاثوليكية، وذلك بعد أجيال من التعاون. فتوقفت الحكومة عن دفع رواتب الأساقفة والمطارنة، وقطعت عن المدارس الكاثوليكية كل الإعانات المالية من الحكومة، مما أدّى إلى فقدانهم ثلث عدد طلابهم خلال فترة قصيرة من الزمن»[10].

إزاء هذا لم تقف الكنيسة مكتوفة الأيدي، بل شنّت حملات تكفير ضد الجمهورية الثالثة وحكامها. وبدا وكأن الانقسام عمّ جميع الناس، بين أنصار

٩ ـ نصّ هذه الرسالة الصادرة في ١٧ تشرين الثاني عام ١٨٨٣ موجود في: Cubberley: 1920, op. cit., 506 - 507.

١٠ ـ McKay, John et al: **A History of World Societies**, Boston, Houghton Mifflin Co., 1988, 920.

الجمهورية وأنصار الكنيسة، حتى في الريف، واعتبر الأولون أنفسهم حماة الجمهورية، ومالوا في السياسة باتجاه الإشتراكية واليسارية بينما مال أخصامهم باتجاه الحركات والأحزاب اليمينية المحافظة: «في الآلاف من القرى، في كل مناطق فرنساً، كانت المواجهة بين اليسار واليمين، بين الجمهورية والكنيسة... وقد تجسّد هذا في العداء بين المعلم والكاهن»[11].

ولكن بالرغم من حدّة هذه المواجهة، فإن الدولة والكنيسة كانتا حليفتين بمعنى ما: كلاهما استهدف تطويع الأولاد لمشيئته الخاصة، وصياغة شخصياتهم بطريقته الخاصة تحقيقاً لأهدافه ومراميه. كان المجال الذي ظهر فيه هذا الإلتقاء، وبشكل غير مقصود، مجال التعليم الديني والأخلاقي، على مستوى التعليم الإبتدائي خاصة. فالكنيسة كانت تشدّد على التعليم المسيحي Catechism بواسطة التلقين، وإعداد الأولاد لطقوس القربان المقدّس، وكانت تتجنّب قدر الإمكان أن تثير في دواخلهم أحلاماً أو رغبات كبيرة تجمّل لهم الإنفلات أو التحرّر من قبضتها. وكانت تشدد، بدلاً عن ذلك، على القناعة في هذا العالم، وعلى أن الحياة السعيدة تنتظرهم في العالم الآخر، وعلى أنها أمر لا يمكن بلوغه في هذا العالم، وأنها تتأمّن للمؤمن بقدر الطاعة والإنسجام مع التعاليم الدينية وبالتالي بقدر الإنصياع لمشيئة الكنيسة. ولم تختلف سياسة الدولة كثيراً عن هذا المنحى، وإن اختلفَتْ في الهدف. إن الأخلاق والوطنية التي أشار إليها فري في رسالته إلى المعلمين والتي يطلب إليهم فيها الإهتمام بتعليمها هي الأخلاق والوطنية المنسجمة من دون شك مع سياسة الدولة ومع تعاليمها وتوجّهاتها. فالهدف كان الولاء والطاعة للدولة من دون تردد. كان هذا الإلتقاء بين الكنيسة والدولة كبيراً على مستوى التعليم الإبتدائي، أما على مستوى التعليم الثانوي، وخصوصاً في نطاق الليسيه كما صاغها نابليون، أو الجامعة، فكان التنوع أو الخروج عن المألوف أو المنهج مسموحاً به فقط بمقدار ما يفتح أبواباً جديدة من المعارف أو المهارات تستفيد الدولة منها في نهاية الأمر أو القوى المسيطرة على مقدرات الأمة.

بالنسبة للثنائية، أو المواجهة بين الدولة والكنيسة، أو بين الدولة وغيرها من الجهات في قيادة المسيرة التربوية، فقد ارتفع الستار في الربع الأول من

١١ - Carter, G. et al: **Major Foreign Powers**, NewYork, Harcourt Brace, 1952, 247.

القرن العشرين عن مسرح للأحداث في فرنسا، كما في غيرها من بلدان أوروبا والعالم، ليظهر رجحان كفّة الدولة بشكل طاغ يقارب التسليم شبه الكامل لها بالأولوية في تحمّل الأعباء وإدارة دفّة الأمور. بالطبع كانت هناك استثناءات، كما كانت هناك محاولات للخروج على هذا التسليم، خصوصاً في أوساط الكتّاب وأصحاب الرأي، الذين ظلّوا يتمسّكون بالحقوق الخاصة ويدعون للوقوف في وجه الدولة والدفاع عن مصالح الكنيسة. لكن تطوّر الأحداث ووقوع الحرب العالمية الأولى في الربع الأول من القرن العشرين، والثانية في الربع الثاني من القرن نفسه، وما تبع هاتين الحربين من حاجة إلى الترميم والإعمار على مستوى الأمة بكاملها، دفع بالدولة إلى الصدارة دون منافس، وقلّص دور المعترضين، باعتبار أن الدولة كانت الوحيدة القادرة على تحمّل أعباء الإعمار بعد الحرب والقيام بالمهمات المطلوبة ولمصلحة الجميع. وهكذا نجد أن حركات الإصلاح التربوي، في النصف الأول من القرن العشرين، لم تهتم كثيراً بالتشديد على مسؤوليات الدولة أو الدفاع عن سلطتها، باعتبار أن هذا كان قد أصبح أمراً مسلّماً به، وإنما اهتمّت بدلاً عن ذلك باستنباط الحلول للمشاكل التي يعاني منها النظام التربوي كمشاكل القصور في تأمين العدالة والمساواة في التعليم، والتناقض الداخلي بين أقسامه، وتطوير بنيته الإدارية، وتطوير مناهجه وأساليبه ليصبح أكثر استجابة لحاجات المتعلمين وحاجات المجتمع.

د. الحرب وما بعدها: تقرير لانجيفان

بين المحاولات والتقارير الكثيرة التي تقدّمت باقتراحات للإصلاح بعد الحرب كان التقرير المقدم عام ١٩٤٦، والمعروف بتقرير لجنة بول لانجيفان. كان بيت القصيد في هذا التقرير تأمين العدالة التربوية، أي توزيع الحظوظ التربوية بالتساوي بين الأولاد بغض النظر عن أصولهم الإجتماعية. وقد اعتبر التقرير أن تأمين ذلك يقتضي إزالة التناقضات في بنية التعليم، وخلق هيكلية موحدة تتدرّج من المرحلة الإبتدائية صعوداً إلى الثانوية، ثم إلى العليا من دون امتيازات أو عقبات تمنع على المستحقين من الطلاب الإنتقال إلى المراتب الأعلى. كما شدّد التقرير على ضرورة تحديث مضامين التعليم لمواجهة احتياجات مجتمع ما بعد الحرب، بالإبتعاد قدر الإمكان عن المواد الكلاسيكية التي لا فائدة منها

والتعامل مع قضايا المجتمع واحتياجاته الراهنة[١٢].

كان تقرير لانجيفان أساساً لإدخال تعديلات كثيرة على نظام التعليم الفرنسي بعد الحرب، ولكن بعد نقاشات طويلة وحادّة في البرلمان وبين أوساط المثقفين. ويظهر من الإقتراحات التي تقدم بها أنها في معظمها كانت من النوع الفني، بمعنى أنها تعاطت بشؤون تمتّ بمرجعيتها للدولة. وكانت هذه الصفة الغالبة على معظم التقارير التي تقدمت بها لجان أخرى في فترة ما بعد الحرب، مما خفف من غلواء المواجهة بين الدولة والكنيسة، وأعاد إليهما الشعور بالحاجة إلى التعاون. ولقد ساعد في هذا الأمر أن بعضاً من رجال الكهنوت أخذوا ينحازون خلال سنوات الحرب إلى جانب قضايا العدالة، ويدافعون عن الفقراء والمحتاجين مما جعلهم أقرب (سياسياً) إلى نوع من الإشتراكية عرفت بالإشتراكية المسيحية. لكن هذا لم يمنع من وقوع احتكاك أو مواجهة في بعض الحالات، كما حصل عندما قدمت حكومة فيشي، برئاسة المرشال بيتان، مساعدات مالية للمدارس الدينية، أو عندما قدمت حكومة بلافن عام ١٩٥١، إعانات مالية للطلاب في جميع المدارس الحكومية والخاصة (الدينية)، مما أثار اعتراض الأحرار والإشتراكيين. وقد تكرّر الأمر مع حكومة منديس فرانس عام ١٩٥٥، كما تكرّرت الإعتراضات من قبل الفئات اليسارية نفسها التي أصرت على علمانية التعليم، وعلى حصر الإعانات المالية التي تقدمها الحكومة بالمدارس الرسمية دون سواها. ولا تزال قضية هذه الإعانات غير محسومة في فرنسا حتى اليوم، كما انها لا تزال موضع جدال ومواجهة بين العلمانيين واليساريين الذين يرفعون شعار الثورة كما ترسّخ على يدي فري عام ١٨٨٢، بأن يكون التعليم «إلزامياً، وعلمانياً ومجانياً»، وبين اليمينيين ورجال الكنيسة الذين يرفعون شعار «حرية التعليم»، أي حرية الأهل في أن يختاروا لأولادهم المدارس التي يشاءون، وأن يرسلوا أولادهم إليها وعلى نفقة الحكومة[١٣].

وبقيت مسألة هذه الإعانات خاضعة للتقلبات الظرفية والمناورات حسب

---

١٢ - Kandel, I. L.: **The New Era in Education,** Boston, Houghton Mifflin Co., 1955, 74 - 75.

١٣ - Cramer, John F. and G. S. Browne: **Contemporary Education,** New York, Harcourt Brace Co., 1956, 87 - 88.

المصالح الفئوية، إلى أن تمّ عام ١٩٥٩ إصدار قانون ينظّمها عرف بقانون ميشيل دوبريه. قضى هذا القانون بأن تدخل المدارس الخاصة في تعاقد مع الدولة لتأمين «تعليم عام»، أي تعليم يلتزم بالبرنامج الرسمي، على أن يكون هذا التعليم مجانياً ومفتوحاً للجميع. لقاء هذا تتحمّل الدولة رواتب المعلمين الذين يعتبرون، من الناحية الفنية، تابعين لها، كما تتحمّل النفقات الإدارية للمدرسة. أما من ناحية المناهج فيمكن للمدرسة إضافة مواد تعليمية غير موجودة في البرنامج الرسمي (الدين خاصة). عرف هذا النوع بالعقد المتزامل Contract of Association. وبالنظر إلى شروطه المتشدّدة فقد نصّ القانون على نوع أسهل سمّاه العقد البسيط Simple Contract، يسمح للمدرسة بحرية أكثر في تعيين المدرسين وتعديل المنهج لقاء مبالغ مالية أقلّ[١٤].

وبالطبع كانت معظم المدارس الخاصة المقصودة بهذا القانون مدارس كاثوليكية (حوالي ١٧٪ من مجموع الطلاب في فرنسا يدرسون في مدارس خاصة، يدرس حوالي ٨٥٪ منهم في مدارس كاثوليكية، والباقون في مدارس خاصة مستقلّة). وكانت هذه المدارس تستقطب نسبة عالية من طلابها من الطبقات الوسطى والعليا. وقد ساعدتها الإعانات المالية على تحسين مستوياتها التعليمية عن طريق التعاقد مع معلمين أكثر كفاءة. كان المعلمون قبل ذلك بمستوى المعلمين في المدارس الحكومية أو أفضل بقليل. ومع الوقت خفت القيود الموضوعة على هذه المدارس بالنسبة لالتزاماتها في التقيّد بالمناهج وإدخال أساليب جديدة في التعليم.

كان من جرّاء ذلك أن تطورت المدارس الكاثوليكية مع الوقت لتصبح أكثر شبهاً بالمدارس الحكومية العلمانية، خصوصاً لجهة مضامين التعليم. وأحد أسباب هذا التطور كان إلتزامها بالبرنامج الرسمي لقاء حصولها على الأموال. وبالإضافة لذلك، فإن تناقص أعداد الكهنة إضطرها إلى تعيين ما توافر منهم في مراكز إدارية، بدل تعيينهم كمعلمين، فتناقص عددهم في غرف الصفوف في أقلّ من عشرين سنة، بين العام ١٩٥٩/٥٨ و١٩٧٧/٧٦، من ٤٠٪ إلى ١٠٪ فقط من مجموع المعلمين. بالمقابل، فإن حوالي نصف مديري المدارس

---

١٤ - Tease, Richard: «Private Schools in France: Evolution of a System», *Comparative Education Review,* Vol. 30, No. 2 (May 1986).

الكاثوليكية في أواسط السبعينيات كانوا من رجال الكهنوت[١٥]. وهكذا فحين سمح هذا التغيير للمدارس الكاثوليكية بأن تحافظ على هويتها الدينية لتقف في وجه الدولة كفريق مفاوض، فإنه في الوقت نفسه، أفقدها كثيراً من شخصيتها الدينية، وقرّبها كثيراً من النمط السائد في المدرسة الحكومية العلمانية في نطاق المناهج ووسائل التعليم والإدارة. أمام موقف للدولة اتّسم بالصلابة في الدفاع عن «المصلحة العامة»، وبالتشديد على «النظام العام»، فضّلت هذه المدارس أن تفاوض الدولة من موقعها كمدارس خاصة، بدل أن تدافع عن حقوقها كمدارس دينية لتنال من الدولة الدعم المالي الذي مكّنها من الاستمرار.

وهكذا لم تعد المدرسة الخاصة تمثّل نقيضاً للدولة أو خصماً لها، كما أنها لم تعد أداة للتكريس الطائفي أو المذهبي، أو عنواناً له، وأصبحت في وعي العامة من الناس، معبراً خارج مسارات الدولة مفتوحاً أمامهم إن هم أرادوا دخوله ومتابعة السير فيه. أصبحت المسألة مرادفة لحرية الاختيار، لا نكاية بالدولة وإنما حرصا على الشعور بامتلاك البديل. ومع الأيام تطورت الأمور ليصبح الخصم الذي يجلس في مواجهة الدولة حول طاولة المفاوضات (المتعلقة معظمها بالإعانات المالية ورواتب المعلمين وحرية التعليم) ليس رجال الكنيسة وإنما النقابات كالاتحاد الوطني للمعلمين، والاتحاد الوطني لأولياء الطلاب الذين يدرسون في المدارس الخاصة UNAPEL، وغيرهما.

هـ ـ عهد فرنسوا ميتران (١٩٨١ ـ ١٩٩٥)

في العهد الإشتراكي لفرنسوا ميتران، الذي دام من العام ١٩٨١، وحتى العام ١٩٩٥ حاول آلان سافاري، الذي كان أول وزير للتعليم في هذا العهد (١٩٨١ ـ ١٩٨٤)، استصدار قوانين تضيّق على المدارس الخاصة، وتحدّ من حريتها. وكان من نتيجة ذلك مظاهرات صاخبة في ٢٤ حزيران ١٩٨٤ أدّت إلى سقوط سافاري، وسقوط الحكومة التي انتمى إليها (برئاسة موروي)، واضطرار الرئيس ميتران إلى سحب مشروع القانون برمته.

ما يلفت النظر في هذه المسألة، أن استفتاء صحافياً للرأي العام حول المظاهرات أظهر أن ٥٦٪ من الفرنسيين أعربوا عن تأييدهم للمظاهرات، وأن

١٥ ـ المرجع نفسه.

٥٥٪ منهم اعتبروا أن مشروع سافاري مثّل تعديا على الحريات[١٦]، علماً أن نسبة الكاثوليك من السكان لا تزيد عن الـ ٧٪، كما أن الذين يدرسون في المدارس الخاصة يمثّلون ١٧٪ فقط من مجموع الطلاب معظمهم (خمسة وثمانون بالمائة منهم) من الكاثوليك، مما يعني أن أعداداً كبيرة من الفرنسيين الذين لا يرسلون أبناءهم إلى المدارس الخاصة، وقفوا إلى جانب هذه المدارس يدافعون عن حريتها. ولعلّ ما دفع إلى هذا الموقف أن نظام التعليم أصبح مع الزمن خاضعاً لمجموعة كبيرة من القوانين والإجراءات التي حوّلته إلى ما يشبه الآلة البيروقراطية الضخمة، التي وقف كثير من الناس أمامها حائرين أو قلقين بالنسبة لمصير أبنائهم. فقوانين الإلتحاق المدرس، على سبيل المثال، جعلت من شبه المستحيل أن يختار الأهل لأبنائهم مدرسة ابتدائية خارج المنطقة التي يسكنون فيها، وكذلك الأمر بالنسبة لاختيار الشُعَب أو فروع الإختصاص في التعليم الثانوي، الذي كان مقيّدا بنتائج المرحلة المتوسطة من التعليم، أو ما يعرف بمرحلة التوجيه. مثل هذه القيود، بالإضافة إلى إحساس البعض بإنخفاض مستوى التعليم الرسمي، جعلت الكثيرين يتمسّكون بالمدرسة الخاصة وبحريتها، على سبيل الإحتياط، فإذا لم يرسلوا أبناءهم إليها اليوم، فقد يرسلونهم إليها غداً أو بعد غد.

وهكذا نصل في نهاية المطاف إلى وضع في فرنسا يسلّم فيه الجميع للدولة بالحق في تسيير شؤون التعليم وبالمسؤولية عن تأمينه، والعمل على تحسينه، كما نجد أن جوهر الإختلاف في هذا الصدد لا يرتبط بمن هو صاحب القرار أو المسؤولية، وإنما بأفضل السبل لتأمين التعليم وتحسين أوضاعه، وبالتالي بالقضايا الإجرائية، كرفع سن الإلزام، وتنويع المناهج وتحسينها، وتأمين العمل للخريجين، وتعديل الإمتحانات، والإهتمام بالمتخلّفين أو بالضعفاء، وغير ذلك من الأمور التي تلامس مصالح الناس والتي غابت عن معظمها التوترات الأيديولوجية المعروفة في القرون السابقة، خصوصاً في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، والتي توزّعت بين أنصار الدولة مقابل أنصار الكنيسة، أو أنصار الثقافة الكلاسيكية مقابل أنصار الثقافة العملية، أو المدافعين عن عامة

١٦ ـ منشور في: Prost, Antoine: «The Educational Maelstrom», in: Gross, S. Hoffmann and S. Malzacher (eds.): **The Mitterand Experience: Continuity and Change in Modern France**, Oxford, Polity Press, Basil Blackwell, 1984.

الناس مقابل المدافعين عن الصفوة أو القادة منهم. ولعلّ السبب في ذلك هو نفسه ما شاع بالتدريج في جميع أقطار العالم بعد الحرب العالمية الثانية، من إنتصار لفكرة حقوق الناس وقضايا العدالة والمساواة، وهي الأفكار نفسها التي كان للثورة الفرنسية الفضل الأكبر في إطلاقها قبل قرنين من الزمن. إنه لأمر بالغ الدلالة أن يدافع ليونيل جوسبان، عام ١٩٩١، عن أفكاره ومشاريعه بالقول: «إن هناك الآن في فرنسا عدداً من المعلمين في الثانويات (الليسيات) يفوق ما كان فيها من طلاب عندما كنت أنا طالباً»[١٧]. وجوسبان هو وزير التعليم الرابع في عهد ميتران، والذي شغل الوزارة لأربع سنوات (١٩٨٨ ـ ١٩٩٢)، وكان مرشح اليسار لرئاسة الجمهورية في إنتخابات عام ١٩٩٥.

في عهد جوسبان صدر أهمّ قانون تربوي منذ قانون لانجيفان الذي كان قد صدر في أعقاب الحرب العالمية الثانية. ففي العاشر من حزيران ١٩٨٩ صدر قانون جوسبان معلناً في فقراته الأولى شعاراً لعله يبدو، إذا ما جرّد من خلفياته التاريخية، مثيراً للإستغراب. يقول الشعار: «إن التعليم الذي تقدّمه الدولة مستوحى من مصلحة التلاميذ والطلاب، ومصاغ من أجلهم». قبل بضع سنوات، وقبل الحرب العالمية الثانية على وجه التحديد، كان الشعار الذي ألِفَه الناس أن «التعليم الذي تقدمه الدولة يخدم مصلحة الأمة العليا، أو وحدة الفرنسيين، أو تراثهم وثقافتهم». إنه انقلاب في الأهداف، من دون شك، ليس على الدولة، وإنما بالدولة، وذلك بتحميلها مسؤوليات جديدة، ليست أقلّ ثقلاً من قبل، وإنما أقرب إلى مصالح الناس الملموسة من الأهداف السابقة.

بعض الفقرات من قانون جوسبان لعام ١٩٨٩ تلقي مزيداً من الضوء على هذه الصياغة الجديدة للأهداف، وعلى العلاقة بين الدولة والناس في مجال التعليم:

ـ الوصول بجميع الأولاد إلى نهاية المرحلة المتوسطة CAP أو BEP،

ـ الوصول بثمانين بالمائة من الطلاب إلى مستوى البكالوريا،

ـ ضمان مكان في التعليم العالي لكل من يجتاز امتحان شهادة البكالوريا

١٧ ـ انظر: «Le Dibat 64, 1991» منشورة في كتاب: Corbett, Anne and Bob Moon (eds.): **Education in France: Continuity and Change in the Mitterand Years, 1981 - 1995,** London, Routledge, 1996, 62.

ويرغب بمتابعة الدراسة،

ـ الإنفتاح على قضايا التعاون الدولي، خصوصاً ما يتعلق منها بالعمل الأوروبي المشترك،

ـ إيلاء المناطق المتأخرة من البلاد إهتماماً خاصاً، وتمكينها من الإلتحاق ببقية المناطق، وذلك عن طريق إعتبارها مناطق أولوية Zones d'Education Prioritaires (ZEP).

لم يكن قانون جوسبان الأول من نوعه، ولا الأخير، وإنما أهميته تكمن كنموذج للإتّساع في المدى وللدقة في تحديد الأهداف التي أصبح على الدولة أن تسعى لتحقيقها. فالتعليم في فرنسا يبقى شغل الدولة، والدولة تبقى مركزية، تقتفي المعالم الإدارية نفسها التي وضعها نابليون وأسلافه بشكلها الهرمي الصارم، حيث يربض في رأس الهرم وزير للتربية الوطنية، يعيّنه رئيس الجمهورية ويكون مسؤولاً تجاه البرلمان عن سلامة تطبيق القوانين، وعن كل الشؤون التربوية في البلاد بما فيها ما يحصل في التعليم الخاص. يعاون الوزير خمس مساعدين كل منهم برتبة مدير عام يشرفون على عدد كبير من المكاتب المتخصصة التي تغطي مختلف شؤون التعليم ومراحله، كما يخضع لها مئات الآلاف من الموظفين ومن بينهم المعلمون الذين يعتبرون، في النظام الفرنسي، موظفي دولة ينتمون مثل غيرهم إلى القطاع العام.

إدارياً، البلاد مقسمة إلى ٢٢ منطقة تربوية تسمّى كل منها بالأكاديمية، يترأس كل منها رئيس Recteur يمثل وزير التربية ويمارس صلاحياته في نطاق الأكاديمية، ويساعد المدير مجلس إستشاري يضم ممثلين عن التعليم الإبتدائي والثانوي وعن التعليم الخاص والرسمي. ليس للأكاديميات أي سلطة مستقلة عن سلطة الوزير ولا يعني وجودها مشاركة في السلطة أو لا مركزية في اتخاذ القرار، وإنما هو نوع من اللاحصرية، أي تحويل السلطة من فوق أو من المركز إلى الأقسام الدنيا تسهيلاً للتنفيذ والمتابعة. وهناك أيضاً، على نطاق أصغر من الأكاديميات، المديريات Départements يترأس كل منها مدير Prefect يعين عن طريق وزارة الداخلية، فيمثل الحكومة المركزية، ليس في شؤون التعليم وحسب، وإنما في مختلف الشؤون الأخرى. كل هذه التنظيمات لم تختلف كثيراً عما كان سائداً في عهد نابليون. في العام ٩٣/ ١٩٩٤ كان عدد

المديريات ٩٦ تعود في معظمها إلى الثورة الفرنسية (٨٣ منها تأسس في العام ١٧٩٠)، وهناك توزيع للمسؤولية في هذا الإطار، فالتعليم الإبتدائي يقع تحت سلطة المديرية، بينما يقع التعليم الثانوي في نطاق الأكاديميات.

أما الحلقة الإدارية الأصغر فتعرف بالمحلّة أو الكوميون Commune، وهذه تتمتّع بحرية في تصريف أمورها أكثر من غيرها بكثير. وهناك في فرنسا ما مجموعه ٣٦ ألفاً من هذه المحلات أو الإدارات المحلية، بعضها كبير جداً (باريس كلها محلة واحدة)، وبعضها صغير جداً، إذ يمكن لقرية صغيرة تضم مئات من السكان أن تشكل محلّة أو إدارة محلية مستقلة. حوالي الثلاثين ألفاً من مجموع الإدارات من هذا النوع لم يزد عدد السكان في الواحدة منها عن الألف في مطلع التسعينات، و٢٣ ألفاً منها بلغ عدد السكان في كل منها أقلّ من خمسماية شخص، والكوميون هذا أو المحلّة بإمكانها جمع الضرائب المحلية، رئيس البلدية فيها هو رئيس الإدارة المحلية، وهو مسؤول تجاه المدير في المديرية على المستوى الأعلى، كما أنه مسؤول تجاه السلطة المركزية. إلا أن سلطة هذه المحليات، والمجالس التي تنبثق عنها، ضعيفة جداً لدرجة أن عدداً منها نادراً ما يجتمع[١٨].

إلى جانب هذه الهيئات والمراتب هناك أيضاً مجالس خاصة متنوعة تهتمّ بالتعليم الخاص (الكاثوليك أكبرها). إلا أن افتتاح مدرسة يحتاج لموافقة رئيس البلدية أو المحلّة، كما يحتاج إلى موافقة مدير المديرية، والمفتش التربوي، ووزير التربية. وللوزارة الحق بالتفتيش على هذه المدارس، كما على غيرها، وذلك من خلال جهاز من المفتشين التابعين لها مباشرة، والذين يعيّنون من قبل الوزير. وهؤلاء يكونون عادة من ذوي الكفاءات العالية والتجارب والخبرات، ويمارسون دور العيون الساهرة للوزارة على أوضاع التعليم وما يجري في المدارس.

وهكذا، فإن الطابع الطاغي على سياسة التعليم في فرنسا يبقى طابع التوجيه والإدارة المركزية، والإلتزام بالقوانين والقرارات الصادرة عن السلطة المركزية. لا يعني هذا أن هذه السياسة لم تجابَه بالإعتراض، أو أن محاولات لم تجر للتخفيف من سلطة القرار المركزي، وعَكْس الإتجاه، إفساحاً في المجال

١٨ - Cramer, and Browne: 1956, op. cit., 108.

للقوى في القاعدة لتؤثر في ما يحدث في القمة. فمثل هذه المحاولات حدثت في أحيان كثيرة، ولعل أهمها في السنوات الأخيرة، قانون اللامركزية الصادر في ٢٥ كانون الثاني عام ١٩٨٥ على يد وزير التربية شيفينمنت، الوزير الثاني في عهد ميتران، بعد سقوط الوزير الأول سافاري. لكن تطبيق هذا القانون بقي متعثراً ويواجه درجات مختلفة من النجاح أو الفشل بحسب أوضاع المديريات أو المناطق الإدارية المختلفة. والعقبات التي تمنع نجاحه تعود في أغلبها إلى تصادم الصلاحيات بين السلطات التربوية والسلطات البلدية الأخرى في المنطقة، أو إلى قضايا جمع الضرائب والتمويل وما عداها. وهناك حوادث كثيرة تشهد على صعوبة الإنتقال باتجاه تفويض المزيد من الصلاحيات للسلطات المحلية منها، على سبيل المثال، فشل محاولة في مطلع التسعينيات لإعطاء السلطات المحلية بعض الصلاحيات في كيفية دفع الإعانات المالية للمدارس الخاصة (المتعاقدة مع الدولة)، الأمر الذي إستدعى الرجوع إلى المجلس الدستوري الوطني والذي أفتى بعدم جواز مثل هذا الأمر، مما دفع وزير التعليم فرانسوا بيرو، الوزير السادس والأخير في عهد ميتران، إلى التخوّف من قساوة المركزية، والتعبير عن أمله بأن تتطور الأمور للتخفيف منها وإعطاء السلطات المحلية بعض الحرية كما هي الحال في بلدان أخرى في أوروبا[١٩].

ما تزال فرنسا تعيش الأحلام الكبرى، ومن أجل ذلك ترتاح إلى الإدارات الكبرى، وإلى القوانين والأنظمة التي تسند هذه الأحلام وتجعلها أقرب منالاً، أو تبدو وكأنها كذلك. فالأنظمة والقوانين والبيروقراطية وتسلسل السلطة، والحلقات التي تتوالى في أطر تنظيمية واضحة ومنطقية، كل هذا يجعل من عالم الواقع أقرب إلى عالم الأحلام، فيشعر الفرنسي بأنه في وطنه الحقيقي، وأنه حرّ. في منتصف القرن التاسع عشر عبّر الفيلسوف الفرنسي روبرت لامينه (١٧٨٢ - ١٨٥٤) عن مثل هذه الأفكار عندما قال دفاعاً عن دور الدولة: «عندما يكون هناك أقوياء وضعفاء فإن الحرية تقود إلى الإضطهاد، أما القانون فيقود إلى الحرية»[٢٠].

١٩ - مقابلة صحفية مع وزير التربية فرانسوا بيرو بتاريخ ٥ شباط ١٩٩٤، منشورة في صحيفة اللوموند، ٥/٢/١٩٩٤.

٢٠ - Corbett, Anne: «Secular, Free and Compulsory», in: Corbett and Moon (eds.): 1996, op. cit., 6.

لكن فرنسا تتغيّر بالتدريج، وتهبط بأحلامها إلى أرض الواقع. وليس أدلّ على ذلك من اشتراكها في الوحدة الأوروبية، إن لم نقل حماسها لهذه الوحدة، أو على الأقل اشتراكها في الإعداد لها. من هذا القبيل يمكن فهم أحد الأهداف الرئيسية التي نصّ عليها قانون جوسبان لعام ١٩٨٩، والذي ذكرناه من قبل، والذي يدعو في أحد بنوده إلى «الإنفتاح على قضايا التعاون الدولي، خصوصاً ما يتعلّق منها بالعمل الأوروبي المشترك». حتى «الخدمة العامّة»، ذلك الهدف (الحلم) الكبير الذي كان بالنسبة لفلاسفة الثورة، يمثل التجسيد الحيّ لمهمّات الدولة، يتحوّل بالتدريج، ليصبح «خدمة العامة».

ثانياً: إنكلترا

على النقيض من فرنسا، فإن النظام التربوي في إنكلترا هو حصيلة تجميع لمحاولات مختلفة عبر السنوات قام بها أفراد أو جماعات في ميدان الخدمة الإجتماعية، وفي معظم الأحيان بشكل تطوعي[٢١]. وعندما دخلت الدولة هذا الميدان فإنها فعلت ذلك في زمن متأخر وبشكل متردّد، وللتنسيق والتنظيم وتقديم العون والمشورة، لا للتقييد والحصر وصبّ الجميع في قالب واحد. وهكذا إلى جانب وزارة التربية، التي هي حديثة العهد نسبياً، نجد في إنكلترا سلطات محلية منتخبة Local Education Authorities (LEA)، تتولى إدارة شؤون التعليم أو معظم هذه الشؤون. وبدل المنهاج التعليمي الواحد نجد المناهج والكتب المدرسية المختلفة، كما نجد الإمتحانات، وشهادات تعطيها السلطات المحلية، أو الجامعات، أو حتى نقابات العمال أو التجار والصناعيون. كما نجد مدارس «عامة» هي، في واقع الحال، مدارس «خاصة» تتقاضى رسوماً مالية باهظة، ونجد مدارس خاصة تتقاضى إعانات مالية من الدولة، ونجد مدارس حكومية تنتمي إلى مجموعات أو طوائف دينية، وأخرى علمانية بالكامل. أما «النظام التعليمي» فهو هذه المجموعة من المدارس بكل ما يشوبها من تناقضات أو علامات فارقة. فإذا كان شعار التعليم في فرنسا الإنضباط، والرجوع إلى المبدأ، واحترام القانون، وإعلاء شأن الأمة أو

٢١ - للتوضيح، إننا نتجنّب هنا استعمال تعبير «المملكة المتحدة» أو «بريطانيا» لأن كلا التعبيرين يشمل إسكتلندا وإيرلندا الشمالية، إلى جانب إنكلترا وويلز، وما نتحدث عنه هنا يقتصر على إنكلترا وويلز.

الجماعة، فإنه في إنكلترا، الحرية، وحق الإختيار، والتعامل مع الأمور بحسب مقتضى الحال، والإعتدال. في هذا الصدد، فإن رفض الفيلسوف الإنكليزي ستيورت ميل، عام ١٨٥٩، لدور الدولة في مقالته الشهيرة التي أعطاها عنوان «عن الحرية»، يلخّص التفكير الإنكليزي بشكل جيّد:

«أن نسلّم بأن يكون تعليم الشعب بكامله، أو بالجزء الأكبر منه، مناطاً بالدولة، أمر أرفضه بالكامل... إن تعليماً عاماً تابعاً للدولة هو مجرد حيلة لصبّ الناس في قالب واحد، ليكونوا مثل بعضهم البعض... وبما أن القالب الذي يستعمل لهذا الغرض مصنوع لإرضاء تلك الفئة من الناس التي تملك أكبر قدر من السلطة، كانت هذه مَلَكية، أو كهنوتية، أو أرستقراطية، فإن ذلك سيؤدي إلى إخضاع العقل لجبروت الطغيان، مما يوصل، بعد فترة من الزمن، إلى وقوع الجسم نفسه تحت سلطة الطغيان... إذا كان لا بدّ من تعليم خاضع للدولة ومسيّر من قبلها فليكن هذا التعليم، ولكن كواحد من بين جملة من التجارب التي يمكن أن يستفيد منها الآخرون كنموذج أو كمثال»[٢٢].

ولم تكن هذه الأقوال نادرة أو استثنائية، وإنما تعبّر عن أفكار معظم الفلاسفة والمفكرين الإنكليز في القرن التاسع عشر من أمثال برستلي، وهربرت سبنسر، وآدم سميث، ومالتوز، وغيرهم، وهي بمجملها تكرّس مبدأ عرف بـ«دعه يعمل» Laissez faire، طبَعَ التفكير والممارسات التربوية في إنكلترا. مثل هذا التفكير يختلف كثيراً بالطبع عن ذلك الذي عبّر عنه في فرنسا كتّاب من أمثال لاشالوتيه في العام ١٧٦٣، أو غيره منذ ذلك التاريخ.

أمّا سبب هذه الإختلاف الكبير بين فرنسا وإنكلترا، فهناك آراء وأفكار عدة، ليس من السهل قبول بعضها ورفض بعضها الآخر. من هذه الآراء أن إنكلترا، وبريطانيا بأكملها، نعمت بأمان جغرافي لم تنعم به فرنسا أو غيرها في أوروبا القارة، باعتبارها جزيرة، الأمر الذي خفّف من شعورها بالتهديد الخارجي وبضرورة التخلّي عن الحريات الخاصة أو الشخصية، وتسليم الأمور إلى حكم مركزي قوي. ومنها أيضاً نجاح السلالة الحاكمة (الثيودور) باكراً،

٢٢ - Mill, J.S.: «On Liberty and Other Essays», NewYork, N.Y., 1926, in: Kandel, I.L.: **Comparative Education,** Boston and NewYork, Houghton Mifflin and Co., 1933, 52.

في القرن الخامس عشر، على أيدي الملك هنري الثامن، بفصل الكنيسة عن سلطة روما، وتأسيس «كنيسة إنكلترا» (الأنغليكانية) المستقلّة التي سرعان ما دانت بالولاء للملك. وهكذا غابت عن إنكلترا، منذ البدء، الصراعات التي شهدتها فرنسا بين الكنيسة والملك، أو بين الكنيسة والدولة. ومنها تبلور نظام إجتماعي إقتصادي صارم حيث الطبقات الإجتماعية مميّزة بوضوح بعضها عن بعض، وحيث الأدوار والمقامات موزّعة بوضوح، مما وفّر لبريطانيا نوعاً من الإنضباط الممسوك من الداخل، وميلاً إلى مواجهة المصاعب عن طريق التفاوض والسير باتجاه الآخرين. أحد إفرازات هذا النظام ظهور أول بيان عام في أوروبا يدعو إلى احترام حريّات الآخرين، وذلك باكراً جداً في القرن الثالث عشر، وبتاريخ ١٢١٥، حيث تمكّنت طبقة من النبلاء أن تقتنص من ملك إنكلترا، الملك جون، ما يعرف بالإعلان العام Magna Carta والذي هو اعتراف بحرية الناس، وبعدم جواز التعرّض لهذه الحرية إلاّ ضمن حدود القانون. لقد وضع الملك جون نفسه تحت القانون حين أصدر هذا «الإعلان العام» تتصدّره الكلمات التالية:

«لا يجوز توقيف أي انسان حرّ، أو سجنه، أو نزع ممتلكاته، أو التشهير به أو نفيه، أو إضطهاده بأيّ شكل من الأشكال، كما أننا لن نعتدي عليه، ولن نرسل أحداً من قِبَلنا ليعتدي عليه، إلاّ بموجب الحكم الصادر عليه قانونياً من قبل نظرائه، أو بموجب قوانين البلاد»[٢٣].

وتطورت الأمور بالتدريج فالتأم، في العام ١٢٩٥، أول برلمان في تاريخ بريطانيا يمثل ثلاث فئات: اللوردات، والكهنة، والعامة. وبعد سنوات قليلة حصلت العامة على حق الإنفصال والإجتماع بمفردهم كمجلس مستقلّ، وأصبحوا هم ممثلّي «الشعب» الحقيقيين. وفي العام ١٣٧٦، أضافوا إلى صلاحياتهم حق خلع وزراء الملك. واستمرت الأمور بالتطوّر حتى بلغت ذروتها في نهاية القرن السابع عشر حين صدر، في العام ١٦٨٩، شرعة الحقوق Bill of Rights منهية إلى الأبد الحقّ المقدّس للملك في الحكم Divine Right of Kings.[٢٤] في هذا الوقت كان الملك لويس الرابع عشر (١٦٤٣ ـ ١٧١٥)، ملك الشمس، يعلن في فرنسا شعاره المشهور «الدولة هي أنا».

٢٣ ـ Hunt, et al 1995, op. cit., 388.

٢٤ ـ Cubberley: 1948, op. cit., 487.

وكان على فرنسا أن تنتظر مائة سنة تماماً لتندلع الثورة فيها (عام ١٧٨٩)، وتتخلّص من مبدأ الحكم المقدس. أما ألمانيا والنمسا وروسيا فلم يتسنَّ لها مثل هذا الأمر حتى نهاية الحرب العالمية الأولى.

ثم إن غياب الصراع والمنافسة بين الكنيسة والدولة في إنكلترا، أو الإنتهاء من هذا الصراع في وقت مبكّر من تاريخها، وفّر عليها حشد الأنصار وتعبئة القوى من أجل المواجهة، وبالتالي ترك للناس هامشاً أكبر من الحرية لإدارة أمورهم بأنفسهم، بدل الإعتماد على سلطة مركزية. قريب من هذا الرأي ما جاء في كتاب صادر حديثاً حول المركزية واللامركزية في أنظمة التعليم، حيث قالت الكاتبة، إن «الطريقة التي تستقرّ عليها الأنظمة التربوية في الإدارة تعكس، إلى حدّ كبير، تجربتها في نزع القيود الدينية عنها. فالطريقة المركزية نشأت عندما تمّ التخلّص من هذه القيود عن طريق الصراع السياسي الذي أفضى إلى تشريعات وقوانين تحدّ من تدخّل الكنيسة في التعليم. أما الطريقة اللامركزية فقد نشأت عندما توافرت في مجتمع ما فئات من الناس تملك ما يكفي من المال، ولكنها لم ترَ في التدخّل الديني مصلحة لها، فأقدمت على إنشاء المدارس خارج سلطة الكنيسة أو الدولة»[٢٥].

وتاريخ العلاقة بين الدولة والتعليم في إنكلترا يظهر أن النظام الإداري فيها لم يكن من النوع المركزيّ بالكامل كما كان في فرنسا، كما أنه لم يكن من النوع اللامركزي بالكامل، وإنما كان مزيجاً من الإثنين، أي جمعاً خاصّاً بين المركزية واللامركزية (على الطريقة الإنكليزية)، بحيث أن الدولة المركزية لا تحكم ولا تقرر في مجال التعليم، وإنما تدعم، وتوجّه، وتصدر التقارير والخطط والقوانين، التي تبقى أقرب إلى التمنيات أو التوجّهات العامة منها إلى القوانين الملزمة. وعندما بدأت الدولة تتدخّل، في القرن التاسع عشر، فقد كان ذلك في وسط إجتماعي يزخر بالمدارس وبالمؤسسات التربوية على مختلف أنواعها (بينها الجامعات) التي تأسّست في حضن «الأوقاف» التي وفّرت لهذه المؤسسات الغطاء القانوني، والأهم من ذلك الدعم المالي، واهتمام الناس بها ومشاركتهم في إدارتها وأعمالها بشكل تطوعي. من بين هذه المؤسسات كانت

٢٥ ـ Archer, M.S.: «Social Origins of Educational Systems», London and California, Sage Publications, 1979, in: Corbett and Moon: 1996, op. cit., 144.

المدارس الكبرى التي عرفت باسم «مدارس عامة» Public Schools، والتي كانت في الواقع مدارس خاصّة بكل ما في هذه الكلمة من معنى، مثل ونشستر (١٣٨٢)، ايتون (١٤٤٠)، شروربري (١٥٥٢)، وستمنستر (١٥٦٠)، رغبي (١٥٦٧)، هارو (١٥٧١)، بالإضافة إلى جامعتي أكسفورد وكامبردج اللتين كانتا قد تأسّستا قبل ذلك في القرن الثالث عشر[٢٦].

أ. العمل التطوعي

لكن هذه المدارس كانت في معظمها للنبلاء، أو لذوي الإمكانيات المادية الموفورة. ومع بداية القرن الثامن عشر قاد تطوّر الأمور إلى قيام عدد من الجمعيات مدفوعة بعوامل دينية، بالإهتمام بالفقراء والمشرّدين وتوفير المأوى والملبس لهم. وقد عرفت أولى هذه المدارس بمدارس الحاضنات Dame Schools، التي كانت تتولاها نساء يجمعن حولهن بضع أولاد في منازلهن ويعلمنهم الأسس الأولية في القراءة والكتابة، وفي الإيمان الديني، ويتقاضين لقاء ذلك بعض الدراهم أو بعض العطايا. إلى جانب ذلك، أخذت الكنائس تنشىء مدارس الإحسان Charity Schools، وقامت جمعيات للإهتمام بالأمر، مثل «جمعية إنعاش المعرفة المسيحية» عام ١٦٩٩، وجمعية «التبشير بالإنجيل» عام ١٧٠١، والتي كانت تعتمد على تبرّعات المحسنين لنشر التعليم «ورفع مستوى الذكاء عند جماهير الناس»[٢٧]. كما قامت مدارس «يوم الأحد» Sunday Schools لإيواء الأولاد المشرّدين في الشوارع وتزويدهم ببعض التعليم، خصوصاً بعد أن تكاثرت أعدادهم كعمّال في المصانع التي كانت تغلق أبوابها أيام الآحاد، فينتشر هؤلاء في المدن والأرياف يعيشون فيها فساداً. وقد إتّسعت هذه المدارس وتعدّدت أنواعها، حتى أن عدد الأولاد فيها قدّر، في أواخر القرن الثامن عشر، بحوالي نصف المليون. ولم تلبث أن أنشئت مدارس وجمعيات أخرى للعناية بالأولاد الفقراء والمشرّدين خارج أيام الآحاد. أهمّ هذه ما عرف بمدارس أصحاب الخرق Ragged Schools، التي أسّسها أحد الإسكافيين، والتي انتشرت في مختلف أنحاء بريطانيا، وخصوصاً في المدن، مما

٢٦ - Cramer and Browne: 1956, op. cit., 61.
٢٧ - Cubberley: 1948, op. cit., 615.

أدّى في العام ١٨٤٤ إلى تأسيس إتحادات أو جمعيات لرفدها بالدعم.

تختصر هذه المدارس، والجمعيات التطوّعية التي أحتضنتها، أهمّ الأحداث التربوية على امتداد القرن الثامن عشر، وهو القرن نفسه الذي شهد الثورة الصناعية في بريطانيا وما رافقها من بناء المصانع وإتساع المدن وتنشيط التجارة، مما دفع، في نهايات هذا القرن، إلى قيام دعوات «لتنظيم التعليم»، وربطه بالتطور الصناعي، والتعامل معه بالروح نفسها التي كانت تسود المصانع. أهم النتائج التي صدرت عن هذه الدعوات استنباط نظام جديد من التعليم عرف بالتعليم المرقابي Monitorial على أيدي الثنائي أندرو بل (١٧٥٣ ـ ١٨٣٢)، وجوزف لانكستر (١٧٧٨ ـ ١٨٣٨)، كانت فحواه أن يعلّم التلاميذ بعضهم بعضاً بإشراف معلم مقتدر، فيوفر ذلك من عدد المعلمين الذين تحتاجهم المدارس وينتج عنه تعليم أعداد كبيرة من الأولاد بانتظام وبتكاليف مالية قليلة. وقد اشتهرت هذه المدارس كثيراً، وافتتح عدد منها في مختلف أنحاء بريطانيا، كما ذاع صيتها وافتتح بعض منها في مناطق أخرى من أوروبا، وفي الولايات المتحدة الأميركية حيث بلغت درجة كبيرة من النجاح. وكالعادة لم تلبث أن تأسست جمعيات خاصة إلى جانبها للتبشير بها وتوفير الدعم المادي والمعنوي لانتشارها.

لاستيعاب الزخم الذي ولّدته حركة افتتاح المدارس التطوعية، نلحظ أن إحصاء العام ١٨٥١ أظهر وجود ما يقرب من العشرة آلاف وستماية مدرسة، كان منها ٧٦٦ فقط قد تأسّس قبل العام ١٨٠١ (حوالي ٧٪)، بينما ما يزيد عن السبعة آلاف (٦٦٪)، أنشىء في العشرين سنة بين العامين ١٨٣١ و١٨٥١ [٢٨].

كل هذه المدارس وكل الجمعيات التي رعتها واحتضنتها، وكل الأنشطة التي انبثقت عنها، كانت نتاجاً خاصّاً لم يكن للدولة في إنكلترا أيّ دور فيه. وعندما بدأت الدولة تُظهر اهتماماً، وكان ذلك بدافع تزايد الأعباء المالية على الجمعيات، وبدافع ما تناهى إلى سمع الإنكليز عما يجري في بلدان أخرى، خصوصاً في فرنسا وألمانيا، وبدافع الآراء التي بدأ بعض الكتاب في إشاعتها، كآدم سميث، ومالتوس عن المنفعة التي تعود للمجتمع وللإقتصاد من استثمار

٢٨ ـ الإحصاء موجود في: Cubberley: 1948, op. cit., 632.

الأموال في التعليم، فإن اهتمام الدولة بقي محصوراً بتقديم العون المالي دون التدخّل بما يجري من تعليم. حدث ذلك لأول مرة في العام ١٨٣٣ عندما أقرّ البرلمان تقديم إعانة بمبلغ عشرين ألف جنيه كمساهمة سنوية في تكاليف بناء المدارس الإبتدائية. ومن الملفت أن قرار الإعانة هذا اشترط أن تُدفع هذه المساهمة بواسطة الجمعيتين الأهليتين، الأولى الجمعية الوطنية، والثانية جمعية المدارس البريطانية والأجنبية.

ب. بدء تدخّل الدولة

بالرغم من ضآلة المبلغ الذي قرّر البرلمان دفعه، عام ١٨٣٣، فقد شكّل ذلك علامة فارقة أو سابقة في تاريخ العلاقة بين الدولة والتعليم في إنكلترا، ولم يعد ممكناً بعد صدوره العودة إلى الوراء، بل على العكس من ذلك، نمت هذه العلاقة وتطوّرت، ولكن ببطء متناه، وبالتدريج، وبالطريقة الإنكليزية المشهورة التي وصفها الشاعر الإنكليزي تنيسون أنها تنتقل بالتدريج من «سابقة إلى سابقة». كان من المنطقي، مثلاً، أن يزداد مبلغ العشرين ألف جنيه مع الوقت، وأن يشمل بالتدريج ليس بناء المدارس فقط، وإنما صيانة هذه المباني. والأهم من كل هذا أن تنشأ في العام ١٨٣٩ لجنة إشراف على كيفية توزيع هذه الأموال، وأن توسّع هذه اللجنة من مسؤولياتها، فتشمل مراقبة المدارس التي تستفيد من الأموال المقدّمة. وهكذا تكوّنت بالتدريج نواة لما سيصبح في ما بعد وزارة للتعليم في بريطانيا. بهذه الطريقة بدأت الدولة «تتدخّل» في شؤون التعليم.

من الممتع والمفيد أن نقتبس في هذا المكان من شهادة قدّمها اللورد بروهام في البرلمان الإنكليزي عام ١٨٣٤، عندما أثير موضوع التعليم الإلزامي في المرحلة الإبتدائية. فعندما سئل: «هل تعتقد بأن إصدار قانون للتعليم الإبتدائي سيكون مفيداً للبلاد؟». أجاب اللورد بروهام: «لا أعتقد أن قانوناً كهذا ملائم للأوضاع الراهنة في البلاد، والذين يعتبرون أن بلداناً أخرى في أووبا قد طبّقته بنجاح، ينسون التكاليف الباهظة التي سيفرضها هذا القانون، كما ينسون أن هناك جهوداً ضخمة يقوم بها محسنون كثيرون... فإذا تدخّلت الدولة وأجبرت كل محلّة أن تفتتح ما يكفي من المدارس لتعليم جميع الأولاد فيها فسينتج عن ذلك أمران، أولاً، سينسحب معظم الأشخاص والهيئات التي تتبرّع بالأموال الآن، وسيكون على الدولة أن تعوّض عن ذلك، وأن تكمّل

النواقص في الوقت ذاته، وهذا سيكون أمراً يفوق إمكانات الدولة. وثانياً، ستفقد البلاد أحد أهمّ الأسباب التي تدفع بنا إلى الأمام، وهو اهتمام الأهل والمحسنين بما يجري في المدارس عندما يجدون أن الدولة تقوم مقامهم...». وجواباً عن سؤال آخر، أضاف اللورد بروهام في شهادته: «لنفترض أن شعب إنكلترا إقتنع بدفع هذه الأموال، وأن الدولة تعهدت بتقديمها للتعليم، فأنا لا أعرف كيف يمكن أن نمنع الدولة عندئذٍ من أن تحجم عن تلقين آرائها للناس، أو أن تنتظر منهم أن يحاسبوها»[٢٩].

ولكن بعد ست وثلاثين سنة، وبالتحديد في العام ١٨٧٠، صدر قانون ينظّم التعليم الإبتدائي في البلاد، وكان هو الأول من نوعه. وفي العام ١٨٨٠ أصبح التعليم الإبتدائي إجبارياً، ثم في العام ١٨٩١ مجانياً بالكامل. وفي العام ١٩٠٢ صدر أول قانون ينظّم التعليم بجميع مراحله. وتوالت الأمور حتى ما بعد الحرب العالمية الثانية، حين أصبحت الدولة في موقع التوجيه، إن لم نقل القيادة بالكامل، دون أن تقدم على تلقين الناس. ولم يمتنع الناس عن محاسبتها أو مناقشتها، وما زالوا يفعلون ذلك بضجيج وصخب لم يخفّ عن الأيام الماضية. فكيف حدث ذلك، وما هي قوانين المرور التي نظّمت هذه العملية وتحكّمت بمساراتها في مختلف المراحل، وعلى مختلف المنعطفات؟

قبل أن ندخل في التفاصيل، لا بدّ أن نتوقف قليلاً هنا لنتأمل في الطريقة التي تتّبعها الحكومة في إنكلترا لإصدار القوانين، أو للتدخّل في شؤون التعليم:

تظهر مراجعة التشريعات أو القوانين الأساسية التي صدرت عن البرلمان الانكليزي منذ مطلع القرن التاسع عشر وحتى اليوم، أن معظمها كان مسبوقاً بتقارير تعدّها لجان منتدبة Commissions تقوم بجمع المعلومات والآراء وإجراء المقابلات، ثم تقدّم تقريرها إلى البرلمان. وتعرف هذه اللجان عادة باسم الشخص الذي يرأسها، حتى أن تاريخ التشريع في إنكلترا يمكن أن يلخّص بسلسلة من الأسماء البارزة لرؤساء اللجان. وتصدر هذه التقارير عادة عن البرلمان بشكل قوانين Acts أو Laws، أو تنشر كتقارير أو كأوراق بيضاء تحت

٢٩ ـ Maclure, Stuart: **Educational Documents in England and Wales, 1816 - 1963,** London, Chapman and Hall, 1965, 39 - 40.

العناوين المعطاة لها مع تواريخها.

تقدّم هذه التقارير إلى البرلمان وتناقش داخل البرلمان وخارجه، وتشترك في ذلك أعداد كبيرة من الناس، بمن فيهم إتحادات المعلمين، ونقابات العمال، والصحافة، والمسؤولون في الإدارات المحلية، وأساتذة الجامعات، والمسؤولون فيها وغيرهم كثيرون. وفي نهاية المطاف يُستخلص منها ما يلقى قبولاً عاماً فيصدر بشكل قوانين، أو ينشر بدون أن يؤدّي إلى استصدار القوانين لعدم الإتفاق حولها، أو لأنها سابقة للزمن الملائم لها، فتترك أثرها في التشريعات التي تصدر في المستقبل. في هذا المجال يقول مراقب حصيف لنظام التعليم في إنكلترا: «إن الأمر الذي يجعل نظام التعليم حيّاً في إنكلترا أن جميع الفرقاء الذين يعملون فيه، أو من أجله، بمن فيهم الإدارات المركزية والإدارات المحلية، والمعلمين والهيئات التطوعية، يعتبرون أنفسهم شركاء، ويتصرّفون على هذا الأساس»[٣٠].

وإلى جانب الشعور بالشراكة فهناك أيضاً الميل إلى الإعتدال، وعدم التطرّف، والرغبة في الحلول الوسط كتقاليد تجعل صنع السياسة التعليمية في إنكلترا أمراً متواصلاً تتكامل فيه القوانين والتنظيمات والقرارات من دون مفاجآت كبيرة أو إنقلابات. من هذا القبيل المثل الذي أعطيناه من قبل عن إشراك الجمعيتين التطوعيتين في أول إجراء من نوعه عام ١٨٣٣، حين تقرر تقديم الإعانات المالية للمدارس، وكذلك ما قاله في البرلمان عام ١٨٧٠ رئيس الوزراء غلادستون، عندما قدّم إلى البرلمان قانون فورستر للتعليم الإبتدائي، وهو القانون الذي أرسى قواعد العمل الحكومي في التعليم: «... بالنسبة إلينا كان أمراً ضرورياً جداً... أن نحترم، وأن ننحاز إلى جانب المؤسسات والأنشطة التي وجدنا أنها قد سبقتنا إلى العمل... لسنا أبداً من أصحاب الرأي... الذي ينظر إلى المدارس التطوّعيّة... وكأنها حالات طارئة... نتقدّم منها بالشكر لما فعلته ثم نعمل على إزاحتها ونستبدل بها ما نعتقد أنه أفضل. مثل هذا الرأي لم يكن أبداً رأي الحكومة... إننا إذ نقدم على هذا العمل الضخم (إصدار قانون فورستر)، فإننا مليئون بمشاعر الشكر لكل من

٣٠ - Dent, H.C.: **The Educational System of England and Wales**, London, University of London Press, 1961, 66.

عمل قبلنا، ونعد أن نكمل ما قاموا به...»[٣١].

وشرعت الحكومة «تكمل» العمل الذي كانت الهيئات التطوعية قد قامت به أو ما زالت تمارسه، وذلك بطريقة «ملء الفراغات». فقانون فورستر لعام١٨٧٠ نصّ على أن تنشأ في المناطق التي تفتقر إلى مدارس «مجالس تعليم محلية» بواسطة الإنتخاب، وأن يكون لهذه المجالس حق إستيفاء رسم معيّن للتعليم يغطّي ثلث نفقاتها، على أن يغطّى الثلثان المتبقيان من الضرائب العامة والموارد المحلية. أما المدارس التطوعية فقد أوقف القانون تقديم إعانات لها لبناء المدارس (وكان هذا قد أقرّ عام ١٨٣٣)، واستبدل بذلك إعانة تغطّي نصف نفقاتها لإصلاح المباني القائمة أو لبناء مبانٍ جديدة. كان من نتيجة هذا الإجراء أن أقام ثنائية في التعليم لا تزال مستمرّة حتى اليوم، إحداهما تتمثل بمدارس «رسمية» تابعة للمجالس المحلية، والثانية بمدارس «خاصة» تابعة للهيئات التطوعية ومعظم هذه الأخيرة دينية.

لكن أشياء كثيرة تغيّرت منذ ذلك التاريخ، ببطء، وبجرعات معظمها بكميات صغيرة، وسنعرض فيما يلي، وبشكل بانورامي، لأهم التقارير والقوانين التي تناولت هذه الإجراءات أو مهّدت لها:

عام ١٨٩٥: تقرير لجنة برايس Bryce عن تنظيم التعليم الثانوي. اقترح إنشاء سلطة مركزية واحدة (وزارة التربية)، يكون إلى جانبها مجلس تعليم يساعد الوزير، كما اقترح أن تكون المدارس الثانوية تابعة للسلطات المحلية.

عام ١٨٩٩: قانون إنشاء مجلس مركزي للتعليم «يكون له سلطة على أمور متعلقة بالتعليم في إنكلترا وويلز»، تنضوي تحته السلطات التي كانت حتى ذلك التاريخ موكلة إلى هيئات ثلاث: دائرة التربية، ودائرة العلوم والآداب، ووكالة مكاتب الإحسان، على أن يكون لهذا المجلس رئيس عضو في مجلس الوزراء (أي أن يكون برتبة وزير)، وأن يكون له سكرتير من بين أعضاء البرلمان.

عام ١٩٠٢: قانون بلفور Balfour، كان أول تشريع يعطي سلطات الإدارة المحلية مسؤولية الإهتمام بجميع مراحل التعليم وبجميع أنواعه

٣١ - Cubberley: 1948, op. cit., 643.

ـ الإبتدائي والثانوي والعالي، وكذلك التطوعي (الخاص)، والحكومي. وقد فعل ذلك بطرق ثلاث: ١ـ فتح المجال أمام المدارس التطوعية لأن تحصل على أموال من الضرائب العامة (المحلية والمركزية)، تاركاً لها الخيار في أن تقبل الأموال أو ترفضها، مشترطاً، في حال القبول، أن تلتزم بتوجيهات الحكومة، ٢ـ أعاد تنظيم الأطر العامة والقوانين المتعلقة بالإدارات المحلية، وصنّفها إلى إدارات كبرى (في المدن)، وإدارات صغرى (في البلدات والقرى)، على أن تكون كلّها منتخبة، ٣ـ وسّع من صلاحيات الإدارات المحلية، وخوّل الكبرى منها الاهتمام بالتعليم بمختلف أنواعه ودرجاته، وتقديم الإعانات المالية للمدارس الإبتدائية و«غير الإبتدائية»، بينما حصر صلاحيات الإدارات الصغرى بالمدارس الإبتدائية.

كان لقانون ١٩٠٢ أهمية قصوى في تفعيل دور السلطات المحلية وتقوية مركزها. فمن ناحية اختصر عددها من حوالي (٢٥٠٠) إلى ما يقرب الـ (٣٠٠)، ووسّع من صلاحيات الكبيرة منها فأعطاها، لأول مرة، مسؤولية الإهتمام بالتعليم «غير الإبتدائي»، أي الثانوي، وكذلك بالتعليم المهني وتدريب المعلمين. لكن قانون ١٩٠٢ لم ينهِ الإشكالات المتعلقة بصلاحيات هذه السلطات ومسؤولياتها تجاه المدارس التطوعية، فأبقى هذه فضفاضة، تفسح في المجال لتفسيرات مختلفة. وقد تمت معالجة بعض الصعوبات الناشئة عن ذلك بقوانين لاحقة صدرت في الأعوام ١٩٠٤ و١٩٠٦ و١٩٠٨، متناولة التعليم الإبتدائي والثانوي بشكل خاص. لكن لملمة التفاصيل ووضعها في إطار متناسق بقي بعهدة قانون فيشر الصادر في العام ١٩١٨.

عام ١٩١٨: قانون فيشر Fisher. صدر هذا القانون بعد الحرب العالمية الأولى مباشرة، وعُلّقت عليه آمال كبيرة «لإعداد الخطط للانتقال من الحرب إلى السلم». وأطلقت أيادي لجنة فيشر لإعادة صياغة «نظام للتعليم الوطني» بمختلف جوانبه. من بين ما أقرّه هذا القانون رفع سن الإلزام من ١٢ إلى ١٤ سنة، وكذلك تأمين مدارس، بتمويل من السلطات المحلية، يلتحق بها العمال الذين هم فوق سن ال ١٤ في جزء من وقتهم Part-Time، كما أنه، وهذا الأهم، حمّل السلطات المحلية مسؤولية تحسين الأوضاع التربوية في مناطقها، مشترطاً عليها تقديم عروض Schemes إلى المجلس المركزي (الوزارة)، بشكل دوري (مرة على الأقل كل ثلاث سنوات)، تشرح فيها تطور الأوضاع التربوية

في مناطقها، وتقدّم اقتراحات للتحسين. وطلب أن تخضع هذه العروض للمناقشة العامة، ولموافقة المجلس المركزي. وفي حال الاختلاف أو عدم الموافقة ترك لأي من الجهتين، أي للمجلس المركزي أو للسلطات المحلية، حق إحالة هذه العروض إلى البرلمان للمناقشة. «مثل هذا الإجراء جعل من الممكن التأكد من مطابقة التعليم للحاجات والرغبات المحلية، كما وفر له، في الوقت نفسه، المرونة والتنوع ضمن الإطار العام للنظام الوطني»[٣٢].

عام ١٩٢٦: تقرير هادو Hadow. اقترح رفع سن الإلزام إلى ١٥، وتفريع أنواع التعليم بعد جذع مشترك من التعليم الإبتدائي ينتهي في السن ١١ أو بعدها بقليل (+١١)، فلا يبقى التعليم الثانوي محصوراً بالدراسات الأكاديمية، بل تنشأ أنواع أخرى بعد الجذع المشترك تناسب احتياجات التلاميذ، وتكون باتجاه التدريب العملي والدراسات التطبيقة.

عام ١٩٣٨: تقرير سبنز Spens. أكمل ما كان تقرير هادو قد بدأه وحسم التردد بالنسبة للاختيارات، فاقترح تفريع التعليم الثانوي إلى ثلاثة أنواع: ١) أكاديمي (يستقطب حوالي ١٥٪ من المجموع) على أن يتوزع الباقي على نوعين: ٢) مهني / تقني، و٣) حديث، وهذا الأخير يجمع بين الأكاديمي والمهني، ويكون على درجة من السهولة بحيث يتمكّن جميع الطلاب في سن التعليم الثانوي، وحتى سن الـ ١٦، من الإلتحاق به إذا لم يتمكنوا من الإلتحاق بأحد النوعين السابقين.

لكن وقوع الحرب العالمية الثانية، جمّد التحرّك باتجاه اقتراحات تقرير سبنز، وكان على الجميع الإنتظار حتى انتهاء الحرب.

عام ١٩٤٤: قانون بطلر Butler. سبق إصدار هذا القانون تقديم بطلر نفسه «ورقة بيضاء» إلى البرلمان في تموز ١٩٤٣. وكان بطلر وقتها رئيس المجلس التعليمي، وكانت الورقة بعنوان: «الإعمار التربوي». وقد اقتبس بطلر لهذه الورقة شعاراً كان قد أطلقه أحد رؤساء الوزراء في بريطانيا، بنيامين ديزرائيلي، قبل ذلك بمائة عام، بأن «مصير هذه البلاد متوقف على تعليم أبنائها». جاء في مطلع الورقة، بعد وضع الشعار: «إن هدف الحكومة من الإصلاحات المقدمة تأمين طفولة أهنأ للأولاد وبداية أفضل لحياتهم... وتجهيز الجميع بوسائل

٣٢- Kandel: 1933, op. cit., 255.

تساعدهم على تطوير المواهب التي يمتلكونها وذلك إثراء لتراث البلاد التي ينتمون إليها كمواطنين. . . لقد أظهرت الحرب من جديد معدن الشعب البريطاني والصفات التي يمتلكها، والتي هي كنز ثمين ستمكّنه من التغلبّ على كل الخسارة التي أصابته على الصعيد المادي. إن شبيبة هذه الأمة هي ثروتنا الكبرى. . . وهدف هذه المقترحات تدعيم هذه الشبيبة وإلهامها. . .»[٣٣].

بعد ذلك قدّم بطلر مشروعه إلى البرلمان، الذي ناقشه مطوّلاً، ثم أقرّه في ٣ آب ١٩٤٤. وكان هذا أشمل مشروع للإصلاح والتطوير التربوي عرفته إنكلترا حتى ذلك التاريخ. (أقرّ مشروع لانجيفان في فرنسا في العام ١٩٤٦، وكان أيضاً يهدف إلى إعمار ما بعد الحرب).

ج. قانون العام ١٩٤٤

على الرغم من الأهمية الفائقة لهذا القانون فإن قراءة متأنية له تظهر أنه كان، في معظمه، تجميعاً وإخراجاً جديداً لأفكار واقتراحات ظهرت في تقارير أو مشاريع سابقة، وتراكمت مع الأيام لتجعل من الوصول إلى ما وصلت إليه في العام ١٩٤٤ أمراً شبه محتوم.

فما الذي جاء به قانون العام ١٩٤٤؟

أول الأمور أن هذا القانون أزال عن النظام التربوي كثيراً مما علق به من أنظمة وشروط تراكمت مع الأيام ولم تعد ضرورية، فجدّد نشاطه، وأعاد إليه الحيوية من دون أن يقضي على الشراكة في المسؤولية، والتنوع، وحرية الاختيار التي بقيت طابعه الأساسي. كما أنه وسّع من مهامه، وجعله أكثر انفتاحاً على الناس، وأكثر قدرة على الاستجابة لحاجاتهم ومؤهلاتهم تحقيقاً للعدالة والمساواة في فرص التعليم. ومن أجل ذلك أعطى الحكومة المركزية، من دون شك، دوراً أكبر للتدخّل في الأمور. فعلى سبيل المثال تحوّل المجلس التربوي المركزي الذي كان قد تأسّس عام ١٨٩٩، إلى وزارة للتعليم، أصبح رئيسه وزيراً عضواً في مجلس الوزراء، حدّدت مسؤولياته على الشكل التالي: «تعزيز تعليم سكّان إنكلترا وويلز، والعمل على التطوير المستمر للمؤسسات العاملة في ميدان التعليم، والتأكد من أن السلطات المحلية تقوم بتنفيذ السياسة العامة وذلك

٣٣ - Maclure: 1965, op. cit., 206.

بتوفير خدمات تربوية شاملة ومتنوعة في مناطقها. . .»[٣٤]. وقد ورد شرح لهذه المسؤوليات في منشورة صادرة عن الوزارة عام ١٩٥١، بست نقاط:

١. عليه أن يكون راضياً عما هو متوافر من تجهيزات تربوية وخدمات مساعدة، وعلى أنها كافية لجهة العدد والنوع.

٢. عليه أن يكون راضياً عن الطريقة التي تدار بها المؤسسات التربوية والخدمات المساندة لها، وعن أنها مزوّدة بما يكفي من القوى البشرية المؤهلة، والإمكانات المالية الضرورية.

٣. عليه أن يتأكد من أن حرية الأهل، والمعلمين، والفرقاء الآخرين مصانة بالشكل المناسب.

٤. عليه أن يكون راضياً عن مؤهلات المعلمين، والمساعدين الطبيين بالقدر الذي يحمي مصالحهم، ومصالح الأطفال.

٥. عليه أن يتأكد مما يستوفى من رسوم مدرسية، وكذلك ما يقدّم من المنح والعطاءات المالية بحيث تحظى المصالح المحلية، ومصالح الأهل والتلاميذ بما يكفي من الحماية والاهتمام.

٦. عليه أن يتأكد من توافر المباني المدرسية الملائمة[٣٥].

يبدو من صياغة هذه البنود، والتي يبدأ معظمها بالإشارة إلى أن على الوزير «أن يكون راضياً. . .» أو أن عليه «أن يتأكد من. . .»، أن الوسائل أو الأساليب الملائمة لتحقيقها بقيت متروكة لخيار الوزير واستنسابه، مما يَصِمُ المسألة كلها بالمرونة والانفتاح. فالوزير لا يعيّن، ولا يستخدم، أو يصرف من الخدمة أي معلم، كما أنه لا يقرر، أو يوافق، أو يعلن، أو يعترض على أي منهاج للتعليم، أو على أي طريقة، أو أسلوب متبّع في المدارس. إن القوة الرئيسية التي يتمتّع بها الوزير تكمن في «إقناع» السلطات المحلية بما يتوقعه منها في سياق إدارتها لشؤونها التعليمية. ومن أجل ذلك يعتمد على جهاز من مفتشي صاحب (ة) الجلالة لإيصال «رغباته» إلى السلطات المحلية أو توجيهاته بالنسبة لقضايا معينة. كما يعتمد على «تعميمات» Circulars يعلنها من وقت

٣٤ - مقتطفات من هذا القانون منشورة في: Dent: 1961, op. cit., 68.

٣٥ - نقلاً عن: Kandel: 1955, op. cit., 137.

لآخر تحمل خلاصة توجهاته وتوجهات الوزارة.

أما مفتشو صاحب (ة) الجلالة فهؤلاء يختارون من بين ذوي الكفاءات العالية، ويتمّ تعيينهم من قبل العرش، ويتمتّعون بملاك خاص ومستقل عن بقية موظفي الدولة. إنهم أعين الوزارة في المحليات، كما أنهم صلة الوصل بينها وبين الوزارة. وقد ورد تلخيص لمهامهم في النقاط التالية:

١. إعلام الوزارة بفعّالية جميع المؤسسات التربوية العاملة في مناطقهم (يعين المفتشون في مناطق محددة ويسكنون فيها).

٢. إبقاء الوزارة مطّلعة على العمليات التربوية وطرائق التدريس المستخدمة.

٣. تقديم النصح للوزارة في الجوانب المتعلقة بالسياسة العامة والتنظيم.

٤. مساعدة الوزارة في جمع المنشورات ودلائل العمل المخصّصة لإعانة الإداريين والمعلمين.

٥. تقديم النصح والمشورة للسلطات المحلية، بصفتها ممثلة للوزارة، حول قضايا متعلقة بالسياسة العامة.

٦. تقديم العون والإرشاد للمدارس وللمعلمين العاملين في مناطقهم.

٧. تنظيم مؤتمرات وورش عمل للمعلمين.

٨. البقاء على اتصال بالمنظمات المهنية، وبمجالس الامتحانات، وبالهيئات الصناعية والتجارية المهتمة بالتعليم.

٩. المساهمة في حالات معينة، وفي ضوء الخبرات والتجارب التي يحملونها، بنشاط تربوي ذي صفة عامة، كمثل الاشتراك في الإعلام التربوي[٣٦].

هناك ما يقرب من الخمسماية شخص في جهاز التفتيش المركزي هذا، ويصف أحد المصادر طريقة عمل هؤلاء الأشخاص فيقول أنهم يزورون المدارس كمجموعات أو كفرق صغيرة تقوم كل فرقة منها بما يراوح بين الـ ٢٢ و٢٦ زيارة للمدارس تستغرق كل منها حوالي الأسبوع من الإثنين وحتى الجمعة، يحضرون خلالها حصص التدريس ويتحدثون مع المدرّسين والطلاب

٣٦ - Cramer and Browne: 1956, op. cit. 21.

والإدارة، ويطّلعون على المرافق العامة وعلى السجلات، وفي نهاية الزيارة يقدّمون تقريراً بنسختين واحدة للمدرسة والثانية للسلطات المحلية. وعلى هذه السلطات أن تجيب عن الأسئلة والملاحظات الواردة في التقرير والتي تجد طريقها في نهاية المطاف إلى السلطة المركزية[٣٧].

وزير التعليم ومفتّشو صاحب (ة) الجلالة يمثّلون السلطة «المركزية» في ميدان الإدارة التربوية في انكلترا، بينما على الطرف الآخر تتمثل السلطة بالمدرسة حيث يجري التطبيق الفعلي. والقرارات التي تتخذ في المدرسة، عن طريق المعلمين والمدير، لا تأتي منفصلة عن سياسة الوزارة أو توجيهاتها. فهي تتأثر بها بالطبع، كما تتأثر أكثر، وبشكل مباشر، بما يصدر عن السلطات المحلية (وسيجيء الحديث عن هذه بعد قليل)، ولكنها تبقى متمتّعة بهامش كبير من الحرية يشمل اختيار المناهج، والكتب المدرسية، وطرائق التدريس، وتنظيم العمل المدرسي، والعلاقة مع التلاميذ ومع أولياء أمورهم. والقرارات تؤخذ وفق تنسيق مستمر بين أطراف ثلاثة: ١) المعلمين أنفسهم، و٢) مدير المدرسة (الذي يعرّف عنه في النظام الإنكليزي بلقب المعلم الأول أو المعلم الرأس Head Teacher تعبيراً عن انتمائه لصفوف المعلمين)[٣٨]، و٣) مجلس حكام Board of Governors أو مجلس إدارة، يتشكّل من أشخاص منتخبين يمثّلون ثلاث جهات: أولياء الأمور، والمجتمع المحلي، والمعلمين.

ويعمل هذا المجلس بالتعاون مع مدير المدرسة، أو المعلم الرأس، الذي يعمل بدوره بالتعاون مع المعلمين ومجلس الحكّام بشكل يجعل دوائر القرار داخل المدرسة تتداخل مع دوائر القرار خارجها، يكون فيها مدير المدرسة حلقة الوصل أو المحور في كل ما له علاقة بإدارة المدرسة. والمدير يعيّن من قبل السلطات المحلية، بعد أن يكون قد أنهى بنجاح خبرة في التدريس لا تقلّ عن الخمسة عشر سنة، ويتقاضى راتباً يبلغ أحياناً ضعف الراتب العادي للمعلم أو

٣٧ - Mc. Adams, Richard P.: **Lessons From Abroad**, Pa., Technomic Publishing Co., 1993, 155.

٣٨ - يستثنى من هذا مديرو المدارس الثانوية الأكاديمية Grammar Schools، والتي تضم واحدا من كل خمسة طلاب ثانويين حيث يعرّف المدير فيها بلقب السيد الأول، أو السيد الرأس Headmaster.

يزيد عن ذلك[٣٩].

بين سلطات الوزير المركزية، وسلطات المدرسة، تقع السلطات التربوية المحلية، وهي الأقرب إلى ما يجري في مجموعة المدارس التي تقع ضمن نطاقها. فما هي هذه السلطات التربوية (LEA)، وكيف حدّد قانون العام ١٩٤٤ صلاحياتها؟

يعود تنظيم هذه السلطات إلى قانون بلفور لعام ١٩٠٢، والذي اعتمد التقسيمات الإدارية المحلية كأساس، وصنفت هذه التقسيمات إلى نوعين رئيسيين: الأول، القصبة County، والثاني البلدة أو المدينة County Borough، والثاني، بطبيعة الحال أكبر بعدد السكان ويشمل البلدات أو المدن. وفي كلا الحالتين يكون هناك مجلس منتخب لإدارة جميع شؤون المحلة، ومن ضمنها الشؤون التربوية. وقد يتولى المجلس هذه الشؤون بنفسه أو يعين لجنة خاصة للتربية يكون معظم أعضائها من المجلس المنتخب نفسه يضاف إليهم آخرون من المربين أو البارزين في المجتمع. وتتولى هذه اللجنة جميع الشؤون التربوية، ما عدا المالية منها، وهذه تبقى بيد المجلس المنتخب الذي يمارس، في كل الحالات، السلطة المعنوية. وباعتبار أن معظم أعضاء لجنة التربية هم، في الوقت نفسه، أعضاء في المجلس فإن العلاقة بينهماتصبح علاقة مساندة وتدعيم لا علاقة خلاف أو خصام. ويعين هذا المجلس/اللجنة شخصاً كمسؤول تربوي أو كمدير تنفيذي لمتابعة الأمور عن قرب، يساعده جهاز إداري يضم في عضويته مفتشين لتغطية المدارس العاملة في المحلة (هم غير مفتشي صاحب (ة) الجلالة). كما يعين المجلس/اللجنة لجان اختصاص لتهتم بأمور أو نواحي معينة كالمباني المدرسية، أو النشاط الإجمالي، أو الصحة المدرسية.

وقد حدد دور السلطات التربوية المحلية في قانون العام ١٩٤٤ بأن: «تساهم، بقدر ما تسمح لها إمكاناتها... في التطوير الروحي، والخلقي، والعقلي، والمادي للسكان، وذلك بأن تسعى ليكون متوافراً لهم تعليم فعّال يشمل المراحل الثلاث: الإبتدائي، بما فيه الروضة والحضانة (من سن ٢ إلى ١١+) والثانوي (من سن ١٢ إلى ١٩)، والإضافي، الملائم لحاجات السكان»[٤٠].

٣٩ـ Mc. Adams: 1993, op. cit., 147 - 150.

٤٠ ـ الفقرة رقم ٧ من الفصل الثاني من القانون المنشورة مختارات منه في كتاب: Maclure: 1965, op. cit., 24.

والتعليم «الإضافي» المشار إليه في الفقرة السابقة، يشمل جميع أنواع التعليم بجزء من الوقت Part-Time لمن هم فوق سن الإلزام، أي فوق سن الـ ١٥ وحتى سن الـ ١٨، وذلك مجاناً وفي مدارس أو كليات أو دور تدريب خاصة، وأحياناً كثيرة بمساهمة الهيئات الإقتصادية ورجال الأعمال وبالتعاون معها، وهو من النوع العملي أو التثقيفي أو الترفيهي.

وشدد قانون ١٩٤٤ على مبدأ التكامل والشراكة بين السلطات المحلية والسلطات المركزية، بحيث يكون للسلطات المركزية تحديد السياسة العامة، وللسلطات المحلية اختيار السبل والأساليب الكفيلة بتطبيق هذه السياسة. وتحسيناً لشروط التكامل ولزيادة الفعالية قلّص القانون من عدد السلطات المحلية التي كانت قائمة آنذاك من حوالي الثلاثمائة، إلى ١٤٦، أي أقل من النصف.

بالإضافة إلى ما سبق فقد صنّف قانون العام ١٩٤٤ المدارس إلى نوعين: أولاً، مدارس رسمية تابعة للسلطات المحلية، وتتحمل هذه السلطات نفقاتها بالكامل، كما تتحمل المسؤولية عن جميع شؤونها، وثانياً، مدارس تابعة لهيئات تطوعية Voluntary، وأهمها الكنائس. وأعطى المدارس التطوعية الخيار بأن تكون معانة Aide، أو مقيدة Controlled، فإذا كانت «معانة» فإنها تتلقى إعانات مالية تغطي كامل رواتب معلميها، ونصف النفقات المترتبة على ترميم مبانيها المدرسية، أو الإضافة إليها، أو استبدالها بحسب المواصفات التي تضعها السلطات المحلية، وتتحمّل هي النصف الآخر. مقابل ذلك يكون لهذه المدارس حق إعطاء التعليم الديني من النوع الذي تشاء، وأن تمارس الشعائر الدينية، وأن تعيّن معلميها (مع بعض الشروط). أما المدارس «المقيدة» فتتحمل السلطات المحلية نفقاتها المالية بالكامل، شرط أن تمتنع هذه عن التعليم الديني أو التبشير، ما خلا ساعتين في الأسبوع، وذلك فقط لأولئك الأولاد الذين يرغب أولياء أمورهم بذلك. أما ملكية هذه المدارس فتبقى للهيئات التطوعية على أن تضمّ في مجالس إدارتها أغلبية تعود إلى السلطات المحلية الرسمية.

بالنسبة للتعليم الديني، فقد نصّ قانون العام ١٩٤٤ على أن يشمل برنامج التعليم في كل المدارس الإبتدائية والثانوية التابعة للسلطات المحلية تعليماً دينياً «لا مذهبياً» تقرره السلطات المحلية بالإتفاق مع إتحاد المعلمين والهيئات الدينية في المنطقة، كما نصّ على أن يبدأ كل يوم تدريسي بعبادة مشتركة يقوم بها جميع

طلاب المدرسة. أما في المدارس التطوعية فإن الطلاب في المدارس «المقيدة» منها فيخضعون للشروط نفسها، مع إمكانية إعطائهم ساعتين في الأسبوع من التعليم الديني بحسب المذهب الذي يختاره مجلس المدرسة، بينما تتمتع المدارس التطوعية «المعانة» بكامل الحرية في هذا المجال، مع الملاحظة أن شرط موافقة الأهل على التعليم الديني لأبنائهم ينسحب على جميع أنواع المدارس، بما فيها مدارس السلطات المحلية، أي الرسمية، كما ينسحب على الاشتراك في «العبادة المشتركة».

من بين القضايا التي حسم قانون العام ١٩٤٤ القرار حولها قضية التشعيب في التعليم الثانوي، إذ تبنّى ما كان تقرير سبنز قد اقترحه عام ١٩٣٨، وصنّف التعليم الثانوي إلى ثلاثة أنواع: ١) مدارس أكاديمية Grammar تعدّ لدخول الجامعة، ٢) مدارس مهنية/ فنية Technical، و٣) مدارس «حديثة» Modern، يدخلها الطلاب الذين لا يملكون القدرات التي يملكها طلاب النوع الأول، أو المواهب والرغبات التي يملكها طلاب النوع الثاني، وتكون مناهج التعليم فيه مزيجاً من المواد الأكاديمية والعمليّة والترفيهية. وبالإضافة إلى هذه الأنواع الثلاثة كان هناك النوع القديم المستقلّ Independent، والذي شكّل بنفسه نظاماً داخل النظام العام، والذي مثّل ولا يزال ما يشبه النادي المستقل خاصاً بالأغنياء والنبلاء، وللذكور فقط، وعلى مدار الساعة، أي أن طلابه يدرسون ويعيشون فيه (قسم داخلي)، ويدفعون رسوماً مدرسية عالية. وعرفت هذه المدارس بالعامة Public، لأنها تعدّ طلابها للخدمة العامة، أي لمراتب الحكم والقيادة في الدولة، وأشهرها هي المدارس التي ذكرناها من قبل (مثل ايتون وهارو. . .) والتي يعود تاريخ إنشائها إلى القرون الرابع والخامس والسادس عشر.

ولم يكن الهدف من هذا التشعيب تنويع الاختصاصات استجابة لحاجات ظهرت في سوق العمل، وإنما طلباً لمزيد من المساواة في حظوظ الطلاب من التعليم، وتحقيقاً للعدالة. ومن أجل ذلك أيضاً نصّ قانون العام ١٩٤٤ على مجانية التعليم الثانوي في المدارس التابعة للسلطات المحلية، كما نصّ على رفع سن الإلزام إلى الخامس عشرة، ابتداء من الخامسة من العمر.

أما مسألة التمويل فهي مثل الإدارة وعملية إتخاذ القرارات، مسألة مشتركة بين السلطتين المركزية والمحلية. قبل صدور القانون ١٩٤٤ كانت النفقات توزع

بالتساوي بين الجهتين، ولكن بعد صدور القانون زادت حصة السلطة المركزية بحوالي ٥٪ فأصبحت ٥٥٪ مقابل ٤٥٪ للسلطات المحلية، يضاف إليها مساهمات تأتي عن طريق وزارة الصحة لتغطية وجبات الغذاء وتكاليف العناية الصحية في المدارس. أما المناطق أو المحلات الفقيرة في الريف، أو في القصبات النائية، فتخصّص لها أموال إضافية للمساعدة عن طريق السلطة المركزية.

وتعتمد الحكومة المركزية على ضرائب الدخل والمبيعات وغيرها لجمع الموارد المالية، بينما تعتمد السلطات المحلية على ضرائب الأملاك. وقضايا التمويل هي إحدى القضايا التي تثير خلافات وتستهلك مناقشات ومفاوضات كثيرة، خصوصاً وأن المبالغ والنسب المعتمدة تتغيّر تبعاً لتغيّر الأوضاع السياسية وحصول هذا الحزب أو ذاك على غالبية من أصوات المقترعين (العمال - المحافظون - الأحرار. . .) فتثار القضايا المتعلّقة بطريقة احتساب المساعدة، وهل تكون على أساس أعداد الطلاب، أم على أساس مستوى الدخل، وهل تشمل تكاليف البناء، أو سواها. لكن مبدأ المشاركة بين السلطة المركزية والسلطة المحلية يظلّ ثابتاً.

بين القضايا المالية الساخنة قضية رواتب المعلمين، فهذه تُدفع من قبل السلطات المحلية بالرغم من أن أكثر من نصف ميزانيات هذه السلطات يأتي عن طريق السلطة المركزية. وسلّم الرواتب موحّد في كامل البلاد، بغضّ النظر عن المنطقة أو المحلّة التي يعمل فيها المدرّس. ويجري التفاوض عل هذا السلّم دورياً، بين لجان مشتركة تمثّل السلطات المحلية والاتحاد الوطني للمعلمين، وتحدّد المبالغ ثم ترفع لوزير التربية الذي له حقّ المصادقة عليها أو رفضها، ولكن ليس له حقّ إدخال تعديلات عليها. وعندما تتمّ المصادقة فإن السلّم يجري على المعلمين في جميع المناطق[٤١]، وعلى جميع المدارس من دون تمييز بين الإبتدائي والثانوي، على أساس أن يكون الفارق ناتجاً عن المؤهلات وعدد سنوات الخبرة.

بالإمكان تلخيص المعالم الأساسية لقانون ١٩٤٤ بنقاط ثلاث: ١) في مجال الفلسفة والأهداف العامة: تشديد على التنوع، وعلى المساواة تحقيقاً للعدالة

٤١ - Dent: 1961, op. cit., 41-42.

الإجتماعية، ٢) في مجال الإدارة واتخاذ القرار: تشديد على المشاركة والتعاون بين السلطات المركزية والسلطات المحلية وسلطات المعلمين، تأسيساً لنظام وطني «موحد» ولكنه «مدار محلياً»، ٣) في مجال المضامين: إحجام عن التدخل في المناهج، أو في أساليب التعليم، تعزيزاً للحرية والتنوع والمبادرة. والملفت للنظر ما جاء على لسان بطلر، صاحب هذا القانون المهم، بتاريخ ١٩ كانون الثاني ١٩٤٤ عندما أنهى مرافعته عنه في البرلمان خلال القراءة الثانية للقانون، حين قال: «لعل ما جعل الناس يرحّبون بهذا المشروع أنهم رأوا فيه محاولة صادقة للجمع بين النظام والحرية، بين الدولة والهيئات التطوعية، بين الحياة الخاصة للمدرسة والحياة العامة للمجتمع الذي تعيش المدرسة فيه، بين المهارات اليدوية والمهارات الذهنية، بين أولئك الذين أنعم عليهم وسواهم الأقل حظاً...»[٤٢].

ولقد أدخلت على هذا القانون تعديلات كثيرة منذ صدوره، لكنه بقي سائداً بروحه، أو بمعالمه الأساسية، لفترة تقارب الأربعين سنة أو يزيد حتى العام ١٩٨٨، حين حصل الانقلاب الكبير عليه، بصدور قانون الإصلاح التربوي في ذلك العام.

قبل الحديث عن قانون العام ١٩٨٨، نراجع، أولاً، بعض المعلومات عن تعديلات مهمّة طرأت على قانون عام ١٩٤٤ في سياق التنفيذ، وثانياً، بعض الأسباب التي هيّأت لهذا الانقلاب عام ١٩٨٨ وأدت إلى صدور قانون الاصلاح التربوي في ذلك العام.

أولاً: من ناحية انتشار التعليم، أدّى قانون العام ١٩٤٤ إلى ازدياد كبير في أعداد التلاميذ، فارتفع عددهم من حوالي الخمسة ملايين إلى التسعة ملايين في مدى عشرين سنة. كما ارتفع عدد المعلمين أيضاً من حوالي ١٧٥ ألفاً في العام ١٩٤٦ إلى حوالي الـ ٤٥٠ ألفاً في العام ١٩٧٥، وكذلك الإنفاق المالي على التعليم الذي ارتفع من حوالي الثلاثة بالمائة من الدخل القومي سنوياً، إلى الأربعة والنصف في الفترة نفسها، وترافق هذا مع ازدياد نسبة الأموال المدفوعة من الخزينة المركزية مقابل نسبة ما يدفع من خزينة السلطات المحلية، من ٥٥٪ إلى ٦٠٪، ثم إلى ٧٥٪، ثم إلى ما يقارب الـ ٨٥٪، في أواخر الثمانينيات.

٤٢ ـ Barber, Michael: «Power and Control in Education, 1944 - 2004», *British Journal of Educational Studies*, Vol. 42, No. 4 (December 1994).

ثانياً: من ناحية بنية التعليم فإن أهمّ تطور حدث في هذه الفترة كان باتجاه إلغاء الحواجز بين الأنواع الثلاثة من التعليم الثانوي التي كان قانون ١٩٤٤ قد أقرّها. وقد حدث هذا التطور في العام ١٩٦٥، وبموجب بيان من وزير التعليم (العمالي آنذاك) بالطلب من السلطات المحلية: «النظر في إمكانية تطبيق نظام المدرسة الشاملة» في مناطقها. والمدرسة الشاملة هي التي تجمع في بناء واحد أنواع المناهج الثلاثة كما تجمع، وهذا الأهم، أو تحاول أن تجمع، أنواع الطلاب من مختلف الأصول والمشارب الإجتماعية. كان الهدف مرة ثانية، كسر الحواجز بين الفئات الإجتماعية، وتحقيق مزيد من المساواة في الحظوظ. وفيما يلي المقدمة الاستهلالية لهذا البيان أو «التعميم» Circular، الذي صدر عن البرلمان بعد الموافقة عليه، بتاريخ ١٢ تموز ١٩٦٥:

«إن هذا البرلمان، وبسبب شعوره بالحاجة إلى الرفع من مستويات التعليم في جميع المراحل، وشعوره بأن ما يحول دون ذلك هو التفريق بين الطلاب في أنواع مختلفة من التعليم الثانوي، وإذ يلحظ أن عدداً من السلطات المحلية قد خطا خطوات واسعة باتجاه تنظيم التعليم الثانوي بجعله شاملاً... يعترف، في الوقت ذاته، أن الطريق إلى ذلك والتوقيت، يجب أن يتنوعا تبعاً للاحتياجات المحلية، كما يؤمن أن الوقت قد حان لإقرار سياسة وطنية بهذا الاتجاه»[٤٣].

وما دفع إلى اعتماد المدرسة الشاملة أن الفصل بين أنواع التعليم الثانوي، كما جاء في قانون العام ١٩٤٤، خلق تمايزات حادة في الوضع الإجتماعي بدل أن يقيم الجسور بين فئات الناس، فعمدت كثير من السلطات المحلية إلى تبنّي نظام المدرسة الشاملة بدافع ذاتي وقبل صدور التعميم، لعلها تخفف من الفوارق. وجاء تعميم العام ١٩٦٥ ليدعم هذا التوجّه. لكن الأمور في المجتمع، خارج المدرسة، كانت قد تطورت باتجاهات جديدة، بحيث أن المعالجة من داخل النظام التربوي أصبحت غير كافية.

ما كان يحدث في إنكلترا، ابتداءً من مطلع السبعينيات، كان أقرب إلى الثورة الإجتماعية، التي يمكن تلخيص أهم معالمها بالنقاط التالية:

٤٣ ـ التعميم صادر برقم ١٠/٦٥ ومنشور في: Eyben, Der (ed.): **The Child and Society: A Documentary History, 1900 - 1973**, London, Penguin, 1973, 474.

١. إصابة النسيج الإجتماعي، الذي اتّصف بكثير من التماسك والانسجام خلال سنوات الحرب وما بعدها، بالضعف والوهن نتيجة لهجرة الكثيرين من سكان الكومنولث (خاصة من الهند وباكستان وجزر الكاريبي) إلى إنكلترا، يضاف إلى ذلك ما حملته وسائل الاتصال من مؤثرات جديدة زادت من حدّة الفروقات في المذاهب والأذواق.

٢. الازدياد في المشكلات الإجتماعية داخل النظام التربوي بسبب التنوع والاختلاف في الثقافة والأذواق، مما أعطى نتائج مغايرة لما كان متوقعاً من هذا النظام أن يقوم به، من مثل تأمين الاندماج الإجتماعي بين فئات المجتمع، والمساواة في الحظوظ، والازدياد في الفعالية والإنتاج.

٣. تأثير الوهن الذي أصاب النسيج الإجتماعي بقدرة النظام التربوي نفسه على اتخاذ القرارات وعلى الاستجابة للتحديات. فبسبب هذا الوهن لم يعد ممكناً استمرار الفرقاء داخل هذا النظام بالتعاون والمشاركة في تحمّل المسؤولية كما كانوا يفعلون من قبل، وتحوّلت العمليات الإدارية في كثير من الأحيان إلى محاولات إتقاء الخطأ بدل الإقدام والمبادرة، وانخفضت بالتالي قدرة النظام التربوي على التأثير في المحيط الذي ينتمي إليه بشكل عام.

٤. الازدياد في الأعباء المالية التي كان على الحكومة المركزية أن تتحمّلها في مجال التعليم، في وقت كانت الصعوبات المالية تتفاقم في مطلع السبعينيات، في أوروبا كما في غيرها من بلدان الغرب، نتيجة لأزمة النفط. فقد ارتفعت حصة الحكومة المركزية إلى ٨٠٪ أو أكثر من مجموع الإنفاق على التعليم مقابل ٢٠٪ أو أقلّ للسلطات المحلية. إزاء هذا الوضع تعالت الأصوات تطالب بالمحاسبة على صرف الأموال، كما تتالت الإقتراحات لتقنين المحاسبة من مثل إخضاع المعلمين دورياً لامتحانات جدارة، ونشر العلامات التي يحصل عليها الطلاب في وسائل الإعلام، واعتماد مناهج موحدة، والتفتيش الدوري على المدارس...

د. قانون العام ١٩٨٨

من الصعوبة بمكان الفصل بين القضايا التربوية والإجتماعية من جهة، والقضايا السياسية من جهة أخرى، ثم الحكم على من يدفع الآخر إلى موقع

التأثير أو الفعل. والأرجح أن السؤال كله خارج التاريخ، وأن هذه القضايا كلها تتفاعل في مزيج واحد يؤثر الجزء منه في الكلّ، كما يؤثر الكلّ في الجزء. كما أن الأحداث التي تقع في مكان ما من هذا المزيج، وغير المتوقع من هذه الأحداث قبل المتوقع، تؤثر في المزيج كله. وعلى هذا فإن النتائج التي لخصناها في النقاط الأربع السابقة شهدت إمتداد فكر اليمين، وإنتصار حزب المحافظين، على الفكر اليساري الإشتراكي/الليبرالي المتمثّل بحزب العمال. وقد توّج ذلك في العام ١٩٧٩ بتسلّم مارغرت ثاتشر مقاليد الحكم كرئيسة للوزراء.

لقد جسّد قانون الإصلاح التربوي الصادر في ٢٩ تموز ١٩٨٨ في عهد مارغرت ثاتشر فلسفة حزب المحافظين في السياسة والحكم، وفي مفهوم الدولة وعلاقتها بالمواطنين. وكان هذا المفهوم، في كثير من معالمه، إرتداداً شبه كامل إلى مواقف سادت في القرن التاسع عشر كان قد عبّر عنها كتاب وفلاسفة من أمثال جون ستيوارت ميل في دفاعهم عن المذهب النفعي، وفي دعوتهم الدولة لأن ترفع يدها عن الناس ليتدبّروا أمورهم بأنفسهم:

«إن تعليماً عاماً تابعاً للدولة هو مجرد حيلة لصبّ الناس في قالب واحد... وهذا القالب مصنوع لإرضاء تلك الفئة من الناس التي تملك أكبر قدر من السلطة...». وقد استشهدنا بهذا القول لجون ستيوارت ميل من قبل كمَثَل على هذه السياسة. قريب من هذا ما ورد في كتابات أحد أقطاب السياسة التربوية للمحافظين اسمه ستيوارت سكستون الذي يعتنق مبدأ «الاقتصاد الحر» المسيطر في نهايات القرن العشرين، ومفاده أن أهم واجبات الدولة تتحقق بأفضل ما يرام عندما تقوم «بتأمين المجال لقوى الإختيار والمنافسة لتلعب دورها بالكامل ومن دون إعاقة في نطاق سوق مفتوحة للتعليم»[٤٤].

وهكذا فإن مصلحة «المستهلك» في التعليم أصبحت تتقدّم على مصلحة «المواطن»، وأصبح الواجب الملقى على كاهل «المنتج» لهذا التعليم إرضاء «المستهلك»، لا الاستهداء بأهداف أو غايات عليا تمّ وضعها بمعزل عن رأيه.

---

٤٤ - Sexton, Stuart: (1991), as quoted in: Whitty, Geoff and T. Edwards: «School Choice Policies in England and the United States», *Comparative Education*, Vol. 34, No. 2 (1998).

«إن قانون إصلاح التعليم»، في قول لباحثَين مرموقَين نُشر إثر صدور القانون، هو «حجر الرحى في نظام أخلاقي وسياسي جديد حيث تقف الحكومة للمساءلة وجهاً لوجه أمام الإنسان الفرد كمستهلك، وليس كمواطن... إن الفكرة القائلة بأن مصلحة المجتمع تتأمن بأفضل صورها عندما يسمح للأفراد بالسعي لتحقيق منافعهم الخاصة تقود إلى دحر أي ادعاء يعطي الدولة حقاً بأن تضع أمام الناس قيماً تتقدم على القيم التي يتمسكون بها كأفراد»[٤٥].

فما الذي جاء به قانون «إصلاح التعليم» لعام ١٩٨٨ بالتحديد؟ وما الإجراءات التي قضى بها والتي قلبت، بما يشبه «الثورة الثقافية»، ما كان قانون العام ١٩٤٤ قد أرساه على امتداد ما يزيد على الأربعين سنة منذ انتهاء الحرب العالمية الثانية؟

أول الأمور، أنه حرّر المدارس من الارتباط بالسلطات المحلية وأعطاها أن تختار، بدلاً من ذلك، الارتباط بالسلطة المركزية مباشرة، وبذلك قوّى من صلاحيات السلطة المركزية بشكل كبير[٤٦]. لم يفرض القانون حلّ السلطات المحلية، وإنما أعطى المدارس حقّ الإختيار بأن تبقي تابعة لها، أو أن تخرج عن نطاقها Opt - Out، فتصبح إذ ذاك «مَنشأة» مستقلّة، مثل الشركة أو المتجر، تنافس المدارس الأخرى على اجتذاب الطلاب ـ الزبائن في سوق مفتوحة. وبقدر ما تتمكن هذه المدارس من اجتذاب الطلاب بقدر ما يزيد نصيبها من الموارد المالية التي تصلها من السلطة المركزية، والعكس صحيح، فتبقى المدارس الناجحة، أي المرغوبة والمطلوبة من قبل الطلاب وأولياء أمورهم، وتقوى وتتّسع، بينما تسقط المدارس غير المرغوبة، أو تضمر وتضمحل.

وحدد قانون العام ١٩٨٨ السبل الإجرائية للتنفيذ، فوضع قرار الارتباط أو الانسلاخ عن السلطات المحلية بيد المدرسة ـ المَنشأة يصدره بالنيابة عنها

٤٥ ـ Thomas, H. and S. Ranson: (1988), as quoted in: Swanson, Austin D.: «Education Reform in England and the United States», *International Journal of Educational Reform,* Vol., 4, No. 1 (January 1995).

٤٦ ـ بعض المصادر أشار إلى أن عدد الصلاحيات الإدارية الجديدة التي وضعها قانون العام ١٩٨٨ في عهدة وزير التعليم بلغ ٤١٥، أنظر: Lawton, D.: **Education, Culture and the National Curriculum**, London, Hodder and Stoughton, 1989, 43.

مجلس حكامها المكوّن من خمسة ممثلين للأهل، يضاف إليهم مدير المدرسة (المعلم الأول)، ومعلم أو معلمان آخران من المدرسة، فيقدم هؤلاء طلباً إلى الوزارة مشفوعاً بالأسباب والمستندات، فتدرسه الوزارة وعندما توافق عليه تصبح المدرسة مدعومة Grant Maintained (GM)، تتقاضى من الخزانة المركزية أموالاً تحدّد قيمتها في ضوء عدد الطلاب المنتسبين، يضاف إليها المصروفات الإدارية التي كانت السلطات المحلية تقتطعها لحسابها لقاء الخدمات التي تقدّمها للمدرسة، باعتبار أن المدرسة أصبحت مسؤولة عن إدارة نفسها بنفسها ولا تحتاج لمساعدة السلطات المحلية. وقد أطلق على هذا النظام الجديد في الإدارة اسم «الإدارة المحلية للمدارس»، Local Management of Schools (LMS).

ولم ينحصر هذا النظام بالمدارس الرسمية أو الحكومية وإنما فتح المجال للمدارس التطوعية أو الخاصة لتنتسب إليه، فتعامَل معاملة المدارس الرسمية.

ثاني الأمور، أن قانون العام ١٩٨٨ أعطى الأهالي أو أولياء الأمور حقّ اختيار المدرسة التي يريدونها لأولادهم، من الناحية المبدئية. وبالطبع بإمكان المدرسة أن تقبل أو ترفض قبول الأولاد ضمن شروط حدّدها القانون الذي أعطى، في الوقت نفسه، حقّ المراجعة للأهالي أو استئناف القرار في حال رفض المدرسة قبول أولادهم.

كان حقّ الاختيار المعطى للأهل Parental Choice بالنسبة لواضعي قانون العام ١٩٨٨ العلاج الشافي لأمراض التعليم، إذ كان من شأنه، حسب رأيهم، أن يوطّن الإصلاح، أي أن يجعله أمراً عضوياً مزروعاً داخل النظام فيعمل به تلقائياً، بعد أن فشلت المحاولات الكثيرة التي سعت إلى تغييره من الخارج، كما أن هذا الاختيار المعطى للأهل من شأنه أن يزيل الحواجز بين النظام التربوي وبين هذا الخارج، وأن يرفع من قدرته على الاستجابة لرغباته المعبّر عنها برغبات الأهل.

ثالث الأمور، إصدار «مناهج وطنية موحّدة» في التعليم لكامل البلاد تراعى فيها الأمور التالية:

١ . الأهداف، من معلومات ومهارات ومفاهيم يكون على جميع الطلاب، بمختلف مواهبهم وقدراتهم، أن يبلغوها في نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم الأساسية، وقد سمّيت هذه بأهداف الإنجاز Attainment Targets.

٢. المواد والمهارات والأساليب التي يطلب تعليمها للطلاب في كل مرحلة من مراحل التعليم المشار إليها، وسمّيت هذه برامج التدريس Programmes of Study، على أن تشمل مواد محورية Core Subjects، عددها ثلاث وهي اللغة الإنكليزية، والعلوم، والرياضيات، وأخرى أساسية Foundation Subjects، وعددها سبع، يمكن الاختيار من بينها بحسب العمر والمرحلة.

٣. أساليب التثبّت من مدى الإنجاز في كل مرحلة، وسمّيت هذه أساليب الاختبار Assessment Arrangements.

أما الأعمار التي يتمّ فيها تطبيق اختبار الإنجاز فهي في المفاصل الأربعة: ٧ و١١ و١٤ و١٦، وفق معايير مستمدّة من المواد المحورية والأساسية في البرامج.

وقد قضى القانون بإنشاء مجلسين مركزيين: المجلس الوطني للمناهج، ومجلس الامتحانات المدرسية والتقويم لتولّي مسؤوليات المراقبة والتوجيه في هذين الميدانين.

ومن الأهمية بمكان التشديد على أن إقرار القانون لوضع مناهج موحّدة وأساليب اختبار دورية لم يكن بقصد تحقيق وحدة وطنية، أو إزالة الفوارق الإجتماعية، بل على العكس، فإنه طمح وشجّع على التنويع في الكفاءات والمواهب والقدرات أي التنويع في النتائج، وذلك تلبية لاحتياجات السوق المتنوعة. وكان إقراره التوحيد لأسباب فنية، بمعنى أن يؤدي ذلك إلى استخراج دلائل معينة لدرجة النجاح أو الفشل، أي علامات او مراتب للمدارس، يمكن للأهالي أن يستهدوا بها عند اختيارهم المدارس لأولادهم. وقد بلغ الأمر حدوده المنطقية عندما نصّت قوانين لاحقة تطلب من المدارس نشر العلامات التي ينالها طلابها في الامتحانات العامة في وسائل الإعلام بشكل League Tables تتشابه مع ما يحدث في الإعلان عن أسعار البورصة أو نتائج سباق الخيل. وكان ذلك منسجماً تماماً مع روح المنافسة التي سيّرت قانون العام ١٩٨٨ في مجمل بنوده.

رابع الأمور، أن قانون العام ١٩٨٨ فكّك أكبر سلطة محلية تربوية في البلاد وهي سلطة مدينة لندن العاصمة، وقسّمها إلى ١٣ سلطة محلية مما سلبها

القدرة على اتّخاذ القرارات كجسم واحد، وأعطى للمدارس في كل من السلطات المحلية الجديدة الثلاث عشرة الشعور بالاستقلال وحق الالتحاق بالسلطة المركزية أو البقاء تحت مظلة حقوق السلطة المحلية.

خامس الأمور، أن قانون العام ١٩٨٨ قضى بتأسيس نوع جديد من المدارس عرف باسم كليات تقنية مدينية City Technology Colleges، بتمويل مشترك من الحكومة المركزية والشركات الخاصة التجارية أو الصناعية، تعطي مواد العلوم التكنولوجية إهتماماً كبيراً، كما تشدّد في مناهجها وأعمالها على تحفيز روح المنافسة والربح. وحملت هذه المدارس أكثر من غيرها الملامح التي تنسجم مع الروح العامة التي كانت وراء قانون الإصلاح لعام ١٩٨٨.

إلى جانب هذه الأمور الخمسة، فإن المدقق في المنطلقات المبدئية التي استند إليها القانون لا بدّ أن يكتشف الثنائية (إن لم نقل التناقض)، التي تكمن في أساس هذه المنطلقات، والتي يمكن اختصارها بشعار: «اقتصاد حر في دولة مركزية قوية». فمن الجهة الأولى، يمكن اعتبار الحرية التي أعطيت للمدارس ووضع مقاليد أمورها بيد أصحابها، وإخضاعها لمنطق السوق، تجسيداً لمبدأ الحرية المعمول به في الاقتصاد، بينما في الجهة الثانية نجد الالتزام بمناهج تعليمية موحّدة وبمقاييس موحّدة للإنجاز، أقرب إلى ما هو متّبع في الأنظمة المركزية. إننا نقع على مفارقة لافتة في هذا السياق إذا ما قابلنا قانون العام ١٩٨٨ مع سلفه لأربع وأربعين سنة قانون العام ١٩٤٤: فحيث أن قانون العام ١٩٤٤ لم يتناول المناهج بشيء، وترك القرار حولها للمعلمين وللمدرسة، بالرغم من أنه جاء في أعقاب الحرب، وفي خضمّ جهود الدعوة إلى الاتحاد الوطني، وبناء المجتمع من جديد، وكان بإمكانه أن يشدّد على توحيد المناهج كجزء من هذه الجهود، ولكنه لم يفعل، بينما نجد قانون العام ١٩٨٨ يشدّد على ذلك، فيقرّر توحيد المناهج بالرغم من غياب الدعوة (أو الحاجة) لذلك. أما في نطاق الإدارة والتسيير فإن قانون العام ١٩٨٨ ترك الحرية للمدارس وأصحابها، ومرة ثانية بالرغم من غياب الدعوة (أو الحاجة) إلى ذلك. إن الحرية التي أعطاها قانون العام ١٩٨٨ للمدارس لتتولّى أمورها بنفسها لم تأت استجابة لمطالب نمت في القاعدة، بين أصحاب المدارس أو في صفوف الناس، بل كانت أقرب لأن تكون منحة وهبها الحكّام في القمة إلى الناس في القاعدة لأسباب سياسية أو أيديولوجية حملوها حول طبيعية الإنسان والمجتمع، واختاروا

التعليم ميدانا لتطبيقها. في هذا الصدد يقول أحد كبار الدعاة لاقتصاد السوق، ستيوارت سكستون والذي خاب أمله على ما يبدو من السياسة التي اتّبعها حزب المحافظين في هذا المجال: «كان أمراً غريباً بالفعل أن تقدم الحكومة، من خلال قانون العام ١٩٨٨، على اتباع مبادىء اقتصاد السوق فتعطي المدارس حق الإدارة الذاتية (LMS)، كما تعطيها حق الانسلاخ عن السلطات المحلية Opting Out، لتصبح مدعومة (GM)، بينما تقرر، في الوقت نفسه، الأخذ بمناهج تعليم وامتحانات موحّدة. بدا وكأن الحكومة في الجوهر لا تثق بالسوق، كما أنها لا تثق بالأهل وبأن بإمكانهم معرفة ما هو الأفضل لأولادهم، ولا تثق بالمعلمين أيضاً، ولا بقدراتهم المهنية التي من شأنها أن تهديهم إلى الاختيار المناسب في مجال المناهج»[47].

لقد جاءت ثاتشر إلى الحكم تحت شعار كبير هو إعطاء الناس الحرية ليقرّروا مصيرهم بأنفسهم، وأردفت ذلك بالدعوة إلى تحجيم دور الحكومة المركزية. وجاء قانون الإصلاح التربوي لعام ١٩٨٨ ليجسّد هذا الشعار، لكن النتيجة كانت ولادة نظام جديد يحمل في ثناياه تناقضاً حاداً. فهو إذ حرّر المدارس من ضرورة الارتباط بالسلطات المحلية، وفسح لها في المجال أن تختار الارتباط بالسلطات المركزية بدلاً عن ذلك، فتتلقّى الأموال العائدة لها مباشرة، وتمارس الإدارة الذاتية ان هي اختارت ذلك، فإنه دفع السلطات المركزية لأن تنشىء بالتدريج الأجهزة الخاصة لتصريف المعاملات المالية للمدارس المرتبطة بها، وتؤسّس من أجل ذلك ما عرف بمصلحة تمويل المدارس Funding Agency for Schools (FAS)، كما أنها فعلت الشيء نفسه في نطاق المناهج، وفي نطاق الامتحانات، وفي نطاق القياس والمقارنة، مما أدّى إلى تضخّم في الأجهزة المركزية بدرجات أكبر من ذي قبل، أي التوصّل إلى عكس ما بشّر به المحافظون لسنوات طويلة، وإلى التناقض مع الشعار الذي بشّرت به ثاتشر من «تصغير» لدور الحكومة.

ثم إن ما هدف إليه قانون العام ١٩٨٨ من إصلاح ذاتي عن طريق إعطاء الأهل حرية الاختيار، والمدارس حرية المنافسة، لم يؤد إلى النتائج المرغوبة.

٤٧ - Sexton, Stuart: (1992), **Our Schools: Future Policy**, as quoted in: Swanson: 1995, op. cit.

فحيث أن حرية الاختيار ألقت على أبواب المدارس الجيّدة أحمالاً جديدة من طلبات الانتساب للطلاب، فإن هذه المدارس لم تستثمر هذا الإقبال عليها لتحسين مستوياتها والارتفاع بها إلى أعلى، بل على العكس جعلها تستكين إلى موقعها المريح على سلّم الرُتب، وتعمل على انتقاء الطلاب الأفضل في الشخصية، وفي القدرات والمواهب، وفي المنبت الإجتماعي، وترفض الطلاب الأضعف الذين يحملون إليها أتعابهم ومشاكلهم. وبالمقابل، فإن المدارس السيئة أو المتدنّية على سُلّم الرُتب أصيبت بالإحباط، وانحدرت إلى درجات أدنى على هذا السُلّم بسبب خسارتها للطلاب وللموارد المالية التي يستجلبونها. كانت هذه معادلة سيئة الحظ بالنسبة لمهندسي سياسة الاقتصاد الحر وحرية الاختيار، حيث الأحسن لا يتحسّن والأسوأ يهبط إلى أدنى. ولعل السبب في ذلك يعود أساساً إلى طبيعة الإصلاح التربوي، وطبيعة المدرسة كمؤسسة «بشرية»، وطبيعة «البضاعة» التي تباع وتُشرى في هذه المؤسسة، حيث تتحرك عمليات الإصلاح وفق قوانين ودوافع مختلفة عمّا هي في اقتصاد السوق الحر.

من اللافت في هذا السياق أن عدد المدارس الحكومية التي قررت الانسلاخ عن السلطات المحلية لم يزدد بالسرعة المتوقعة بعد صدور القانون. فحتى ربيع العام ١٩٩٦، أي بعد ثماني سنوات من صدور القانون، بلغ عدد المدارس التي اختارت الانسلاخ والالتحاق بالسلطة المركزية حوالي الألف ومائة مدرسة فقط، منها ٦٤٤ مدرسة ثانوية و٤٥٤ ابتدائية، تضمّ ما لا يزيد عن الـ (٥٪) من مجموع الطلاب في البلاد (٢٪ في الابتدائي و١٦٪ في الثانوي)، كما أن وتيرة الانسلاخ كانت تتباطأ مع مرور السنوات[48].

لقد غادرت ثاتشر الحكم في نهاية العام ١٩٩٠ بعد أحد عشر عاماً في السلطة، وحلّ محلها جون ميجر رئيساً للوزراء، وقد تابع ميجر السياسة التربوية ذاتها باعتباره ممثلاً للحزب الحاكم نفسه. ولم تكن خسارة ثاتشر للحكم بسبب سياستها التربوية وحدها، وإنما بسبب امتناعها عن الالتحاق بالسوق النقدية الأوروبية، وبسبب الأزمة الإقتصادية التي ضربت بريطانيا والتي دفعت بالتضخّم المالي إلى معدلات عالية جداً (١٠,٩٪)، وكذلك بمعدل البطالة إلى

٤٨ - Campbell, Jim et al: «Primary Schools and Opting Out: Some Policy Implications», *British Journal of Educational Studies*, Vol. 44, No. 3 (September 1996).

(٥,٩٪)[٤٩]. وفي ظل هذا الوضع الإقتصادي السيىء تبدّت مساوىء السياسة التربوية بملامح أكبر.

من هذه المساوىء المعاملة التي تلقاها المعلمون واتحاداتهم النقابية. في هذا النطاق يقول أحد المراقبين أن الطريقة التي عُومل بها المعلمون كانت أقرب إلى النبذ أو الإبعاد، فلم يُستشاروا في مجريات الأمور، ولا في سبل المعالجة، ورفض وزراء التعليم الاستماع إلى آرائهم، أو قبول دعواتهم كما حدث في العام ١٩٩٢، عندما رفض وزير التعليم حضور المؤتمر الوطني لمديري المدارس، وكذلك مؤتمر التعليم لشمالي إنكلترا، وهذا المؤتمر الأخير كان جميع وزراء التربية يحرصون على حضوره، ومنذ ما يقارب القرن من الزمن. كما رفض الوزير استقبال مندوبين عن المعلمين، وأفتى باتخاذ القرارات بطريقة «الإعلان عنها بدل التشاور حولها»[٥٠].

كان من نتيجة هذه المعاملة أن أعلن المعلمون ومديرو المدارس في مختلف اتحاداتهم، وعددها تسعة، مقاطعة الامتحانات العامة للتلاميذ في سن الـ ٧ والـ ١٤ في العام ١٩٩٣، والتي كانت قد أجريت خلال العامين السابقين بنجاح. ورفض ما يزيد عن التسعين بالمائة من المدارس إجراء هذه الامتحانات لطلابها أو إعلان النتائج المتعلقة بها، مما أدى إلى انهيار الامتحانات في ذلك العام[٥١]. لم تكن أسباب المقاطعة واحدة عند المعلمين أو اتحاداتهم. وقد احتج الكثيرون منهم وأضربوا بسبب ثقل الدوام المطلوب، وانخفاض الرواتب، كما احتج سواهم لأسباب أخرى. لكن من الواضح أن زوبعة من الاحتجاج والسخط كانت تتجمّع وتكبر في صفوف المعلمين، وتمتدّ منها إلى صفوف اتحادات أخرى، حتى بدا واضحاً أن العام ١٩٩٣ شكّل بداية النهاية «للثورة الثقافية» التي أطلقها المحافظون، والتي كان قانون إصلاح التعليم لعام ١٩٨٨ أحد عناوينها البارزة.

في السنوات التالية المتبقية من حكم المحافظين نلحظ انشغال الحكومة شبه

٤٩ - *Time Magazine,* No. 47 (19 November 1990).

٥٠ - Barber: 1994, op. cit.

٥١ - Lawton, Denis: «The National Curriculum in England Since 1988», in: Carter, David S.G. and M.H. O'neil: **International Prespectives in Educational Reform,** London, Falmer Press, 1995, 50.

الكامل بمعالجة الأزمات الإقتصادية، ومحاولة ابتكار حلول تسمح لإنكلترا بأن تبقى خارج أوروبا وداخلها في الوقت ذاته. وفي نطاق التعليم نجد أن الشعار الذي تردّد أكثر من غيره في هذه الفترة هو شعار «النوعية»، و«الرفع من المستويات»، لتتمكّن إنكلترا وما تنتجه أن يصبحا أفضل، وبالتالي مطلوباً ومرغوباً في أوروبا، وفي بقية أقطار العالم.

على الصعيد الإجرائي نجد في العام ١٩٩٥ أمرين هامين: ١) إصدار نسخة جديدة منقّحة ومطوّرة من «المناهج الوطنية الموحّدة»، والتي تميزّت بسهولة ومرونة أكثر من النسخة الأصلية الموضوعة عام ١٩٨٨، وفسحت في المجال لتنويعات وإضافات على مواضيعها لم تكن ممكنة في السابق، و٢) تغيير اسم وزارة التربية من «وزارة التربية والعلوم» إلى «وزارة التربية والإستخدام»، والقصد من وراء ذلك كان ربط التعليم بالعمالة بشكل مباشر وأقوى مما كان في السابق، والحرص على إشراك القطاعات الإقتصادية، من صناعيين وتجار ورجال أعمال في المشاغل التربوية بشكل مباشر. من هذا القبيل إصدار منشورة عن الوزارة بعنوان «التعليم يعني العمل» «Education Means Business»، موجّهة إلى رجال الأعمال تدعوهم فيها للمساهمة في الأنشطة والمشاغل التربوية وتشرح ما يمكن أن يدرّه ذلك عليهم من أرباح[٥٢].

في أيار ١٩٩٧ انتهى حكم المحافظين وخسر مرشحهم رئيس الوزراء جون ميجر أمام مرشح حزب العمّال توني بلير الذي حلّ محله. خلال حملته الإنتخابية أعلن توني بلير، في ١٤ نيسان ١٩٩٧، أن أولوياته في الحكم تُختصر بثلاث كلمات وهي: التعليم، ثم التعليم، ثم التعليم، وأضاف: «إذا كانت هذه الإنتخابات تعني شيئاً فإنها تعني التعليم في المكان الأول. وللمتسائلين عما حلّ بالشغف المعهود بالعدالة الإجتماعية عند حزب العمّال أقول أن هذا الشغف قد استقرّ الآن في التعليم»[٥٣].

كانت هذه كلمات في حملة انتخابية. أما الإجراءات على الأرض فلا

٥٢ - The Department for Education and Employment, «the English Educational System: An Overview of Structure and Policy: A Briefing Paper», London, November 1995.

٥٣ - مقتطفات من خطاب انتخابي لتوني بلير ألقاه في ١٤ نيسان ١٩٩٧ منقول عن شبكة الأنترنت.

نعرف عنها حتى الآن سوى القليل، ومنها ما يزال في مرحلة التخطيط:

١. في العام ١٩٩٨ قضت الحكومة بتأجيل تطبيق «منهاج التعليم الوطني الموحّد» في المرحلة الإبتدائية لمدة سنتين وذلك لتفسح في المجال للسلطات المحلية لتهتمّ أكثر وبشكل خاص بإتقان الأولاد مهارات القراءة والحساب Numeracy and Literacy، وللإرتفاع بالإنجاز إلى مستويات حدّدت للعام ٢٠٠٢.

٢. إعادة المدارس المدعومة (GM) إلى حظيرة السلطات المحلية ابتداء من آذار ١٩٩٩، وإلغاء المصلحة المركزية لتمويل المدارس (FAS)، على أن يكون التمويل، عن طريق السلطات المحلية، كما كان قبل العام ١٩٨٨.

٣. التخطيط لتصنيف جديد في أنواع المدارس وإطلاق تسميات جديدة عليها، فتصبح المدارس الرسمية المعروفة باسم County Schools مدارس مجتمع أي Community Schools، وتحافظ المدارس التطوعية Voluntary على اسمها، بينما تتحوّل المدارس التي كان قانون العام ١٩٨٨ قد ألحقها بالسلطات المركزية باسم مدارس مدعومة (GM)، إلى مدارس مؤسسات Foundation Schools، ويكون تمويل جميع هذه المدارس عن طريق السلطات المحلية مع تعديلات وتحسينات في الأساليب والعمليات الإجرائية.

٤. التخطيط لإنشاء «مناطق تفعيل تربوية» Education Action Zones (EAZ) لتشجيع الإبتكار والإقدام، والرفع من مستويات التعليم، على أن تشكّل لجان هذه المناطق من ممثلين عن السلطات المحلية، ومندوبين عن المدارس، وممثلين عن الهيئات الإقتصادية والإجتماعية والثقافية الناشطة في المنطقة، فتكون نسخة مكبّرة عن مجالس الإشراف أو ما يعرف بمجالس حكّام المدارس، علماً أن هذه المناطق تتسع لأكثر من مدرسة واحدة فيُعمل على تأمين التكامل والتعاون وتبادل المنافع بين المدارس المشتركة من جهة، وبينها وبين المجتمع المحيط بها والسلطات المحلية القائمة من جهة ثانية.

٥. التخطيط لإنشاء شبكة متطوّرة National Grid for Learning، للتعلّم ترتبط بها جميع المدارس والجامعات والمكتبات العامة والأندية الثقافية في البلاد بحدود العام ٢٠٠٢، مع الحرص على أن يرافق ذلك تأهيل جميع المعلمين والعاملين في القطاع التربوي في التكنولوجيا الحديثة، والتأكّد من قدرتهم على

إستخدامها. كما يُعمل على أن يكون جميع الطلاب الذين يتخرجون من المدارس في نهاية فترة التعليم الإلزامي مؤهّلين للتعامل مع هذه التكنولوجيا بالقدر الكافي[٥٤].

كل هذه الأفكار أقرب إلى الآمال والأحلام، وليس من المؤكّد أنها ستطبق كلها بنجاح. ولكنها، حتى وهي على هذا المستوى، تستحق اهتماماً كبيراً لأنها دليل ارتداد واضح عن سياسة المحافظين، خصوصاً في ما يتعلق بربط المدارس بالسلطة المركزية، وذلك بدون التخلّي عن مبدأ الإدارة الذاتية، ولكن بالارتباط مع سلطات محلية من نوع جديد ومتطوّر. كما تظهر حرصاً خاصاً على النوعية والمستويات العالية، وعلى الارتباط بالمجتمع، وعلى الإبتكار والتجديد واستخدام التكنولوجيا الحديثة.

لا بدّ من الانتظار ومراقبة التنفيذ ثم الحكم على النتائج. وما يهمّنا من هذه الفقرات الأخيرة استخلاص ثلاثة أمور مرتبطة بالتطورات الجديدة في انكلترا وبموضوعنا حول الدولة والتعليم:

الأول، إن السياسة التي أطلقها المحافظون وكرّسوها في قانون العام ١٩٨٨ تستند إلى إيمان بقدرة السوق التجاري على تحصيل أفضل النتائج، شرط أن تتأمّن له حرية الحركة. وعلى هذا فإن مسؤولية الدولة الأهم كانت تقع، بالنسبة لهم، في تأمين مثل هذه الحرية وحمايتها ورعايتها من دون داع للتوجيه الخارجي أو للضبط أو للتخطيط. أما سياسة العمّال فمع اعترافها بأهمّيّة السوق وأهمية العلائق التبادلية بين الأطراف، فقد اعتبرت أن تأمين الحرية للسوق لا يكفل النجاح والوصول إلى ما هو مطلوب، ولهذا فحرية السوق بالنسبة لهم، بديل عن التخطيط ولكنه عاجز أو قاصر عنه، ولا يمكن الركون إليه أو إحلاله محله، وعلى هذا فإن مسؤولية الدولة تقع في جزء كبير منها في التخطيط كما في المراقبة والتوجيه وتصحيح المسارات، مع المحافظة قدر الإمكان، على حرية التعامل بين الأطراف، شرط ألا يتعارض هذا مع الإطار العام الموضوع من قبل الدولة أو من قبل المخططين.

٥٤ - هذه الأفكار عن مشاريع ومخططات حكومة العمّال مستقاة من منشورات متفرقة صادرة عن وزارة التربية والاستخدام، أو عن المجلس البريطاني أو عن سواهما، وهي موجودة على شبكة الأنترنت.

الثاني، إن الدولة سواء كانت دولة المحافظين أم دولة العمّال أو سواهما، هي في موقع القيادة من دون شك، ولكنها في النظام الحزبي البرلماني المعمول به في انكلترا هي دولة عمودية، أي أن المشاركة في تحمّل المسؤولية السياسية تشطر شرائح المجتمع بكاملها تقريباً بطريقة عمودية، فيصبح جانب منها في الحكم، والجانب الآخر خارجه (حكومة ظل)، من دون أن يعني ذلك طغيان الجانب الحاكم على الجانب المحكوم، بل على العكس، فإن قنوات المشاركة تبقى مفتوحة عمودياً، وأفقياً أيضاً، بشكل يربط بين الحكّام والمحكومين. إلاّ أن عمليات اتخاذ القرار وتحمّل تبعاته تبقى من اختصاص الجانب الحاكم. يعني هذا ببساطة أن تغيير الحزب الحاكم في إنكلترا يؤدّي إلى تغيير في السياسة من القمة نزولاً حتى القاعدة، ويقسم الجميع في طول البلاد وعرضها بين مؤيّد ومعارض، وذلك من دون أن تمتنع المشاركة عن أي منهم.

الثالث، إن المشاركة وتبادل الرأي والتشاور من صلب التقاليد العامة في إنكلترا، وإنه يصعب أو يستحيل فرض نظام جديد على الإنكليز في سياق العمل العام، وخصوصاً في سياق التعليم، من دون مشاركة أصحاب العلاقة والوصول معهم إلى جوامع مشتركة. من هذا القبيل فإن الخطأ الذي ارتكبه المحافظون في سياق «ثورتهم الثقافية» كان في إهمالهم آراء المعلمين ومديري المدارس، ومحاولة فرض الأفكار عليهم من فوق، وكذلك إلغاء مؤسسات تحمل تقاليد عريقة في التراث الإنكليزي، أي مؤسسات الحكم الذاتي، المتمثّلة بسلطات الحكم المحلي. هذا من ناحية الأسلوب، أما من ناحية المضمون، فلعلّ الخطأ الأكبر كان في مقاربة العمل التربوي بمنطق السوق، والمدرسة بمنطق الشركة أو المتجر، دون الإنتباه إلى أن المدرسة، كما نشأت وتطوّرت في إنكلترا، ليست مؤسسة نفعية، أي أنها لا تعمل بمنطق الربح، ولهذا فإن الإقبال عليها واختيار الأهل إرسال أولادهم إليها لم يدفعها إلى التحسين الذاتي، ذلك أن «الفائدة المضافة» التي تتأتّى عن ذلك لا تعود إلى جيوب «مالك المدرسة» أو صاحبها، ولهذا لم تشكّل حافزاً كافياً للتحسين بالمعنى التجاري. إذا كان لمنطق السوق أن ينجح في قطاع التعليم فقد كان المطلوب تحويل المدارس إلى ملكيات تجارية خاصّة تعمل بقصد الربح. وعلى هذا فإن ثورة المحافظين جاءت ناقصة لأنها أحجمت عن ذلك، وهي لو فعلت لجوبهت بالرفض والفشل على الأغلب، وذلك بسبب ما يمتلكه الإنكليز من تقاليد

عريقة في نطاق التعليم والعمل الإجتماعي بشكل عام.

لا يعني ذلك أن حزب العمّال الحاكم منذ سنتين أو أقلّ سينتهي إلى رفض كل الخبرات أو التجارب أو الأفكار التربوية التي تجمّعت للبلاد خلال حكم المحافظين على مدى ما يقارب العقدين من الزمن، فهذه أيضاً أصبحت جزءاً من تراث البلاد على ما فيها من خطأ أو صواب.

ثالثاً: خلاصة

هذه المراجعة لأوضاع التعليم في كلّ من فرنسا وإنكلترا، هي محاولة لتفسير الطريقة التي تنمو فيها الفكرة الواحدة أو القضية الواحدة، بشكل مختلف في بلدين مختلفين. والفكرة هنا، أو القضية، هي نفسها محور الاهتمام في هذا الكتاب السنوي بأكمله، أي علاقة الدولة بالتعليم. أما البلدان المختلفان فهما فرنسا وإنكلترا، بالطبع، وفي هذه الحالة هما كالتُربتين المختلفتيّ التركيب والعناصر حيث تنمو الغرسة الواحدة، ولكن بشكل مختلف. المقابلة والمقارنة هنا بين التُربتين، أو بين البلدين أو «الحالتين» كما سمّيناهما في مطلع هذا البحث، هي المنهجية التي اتّبعناها، وهي البديل الوحيد الممكن في ميدان العلوم الإجتماعية، وهذا البحث ينتمي إلى هذا الميدان، لفهم الطريقة التي تنمو بها الفكرة ـ الغرسة خارج إطار المختبر. في العلوم الإجتماعية لا يمكن للباحث أن يتعامل مع مادته كما يتعامل معها في العلوم الأساسية أو الطبيعية، فيبدّل من مواقعها، أو أوزانها، أو أحجامها في المختبر كما يشاء ليتوصل إلى النتائج. في العلوم الإجتماعية المقابلة والمقارنة هي الطريقة الأفضل، لأنها الوحيدة الممكنة.

ونحن في مراجعتنا لأوضاع التعليم في كلّ من فرنسا وإنكلترا لم نصرّ دائماً على التنقل بين التُربتين أو البلدين أو الحالتين كلّما وقعنا على معلومة أو فكرة، فإن ذلك كان سيصيبنا بالإرهاق لو أخذنا به، وسيصيب القارىء بالملل، وبدلاً من ذلك حاولنا إنتقاء المعلومات والأفكار التي تتّصل بموضوع الدولة والتعليم أكثر من غيرها، ولخّصناها في المقدمة تحت عنوانين كبيرين، هما التعليم الرسمي مقابل التعليم الخاص، والمركزية في الإدارة مقابل اللامركزية، وعملنا على إبرازهما في مراجعتنا من دون إصرار، وأملنا أن يتمكن القارىء من التقاط أوجه التشابه والتباين بنفسه إذ هو يقرأ عن فرنسا وإنكلترا كحالتين

تتطوران باستمرار، ولكنهما مختلفان في بعض الأوجه، ومتشابهتان في بعضها الآخر. وللتلخيص، واستجماع الخيوط، نورد النقاط التالية:

١. لأسباب جغرافية وتاريخية كثيرة ومعقّدة، فإن طبيعة الدولة تختلف بين البلدين، فهي في فرنسا مركزية في الجوهر من قمة الهرم الإداري وحتى قاعدته، بينما هي في إنكلترا مركزية في القمة ولكنها تعدّدية (لا مركزية) في القاعدة. لا يغيّر من هذا تكاثر التقسيمات الإدارية في المحليّات في فرنسا أو تناقصها، أو اتساع مساحاتها أو تضييقها، فإن فلسفة الحكم والإدارة تبقى مركزية، بمعنى أن القرارات تتّخذ في القمة لتطبّق في القاعدة في مختلف أرجاء البلاد من دون تمييز، بالرغم من التنوعات المحلية. أما في إنكلترا فمهمّة الدولة في القمة تأمين المناخ، أو توفير الشروط التي تسمح للقاعدة بأن تتوصّل إلى القرارات التي تراها مناسبة، وتجد لها الطرق الملائمة للتنفيذ.

وقد انعكست طبيعة الدولة هذه في طرائق التعليم كما يحدث هذا التعليم في غرف الصفوف، فهو في فرنسا متماثل إلى حدّ كبير، حتى شاع القول إن بإمكان المفتش التربوي أن ينظر إلى ساعته في صباح أي يوم من أيام الأسبوع ويتنبأ عن الموضع الذي يحاضر فيه جميع المعلمين في كل المدارس في تلك الساعة من الدوام المدرسي[٥٥]. في إنكلترا تنحو الإشاعة باتجاه الطرف الآخر من المغالاة، حيث يعتبر كل معلم سيّد نفسه (المدير هو الأول بين متساوين)، وتعتبر المدرسة، أو غرفة الصف، كما لو أنها نظام مستقلّ قائم بذاته. أما التعليم فيجري هنا بطريقة التلقين وحشو الأذهان بمعلومات وأفكار مقرّرة سلفاً في ضوء ما يعتبر أنه يخدم المصلحة العامة، بينما يجري هناك بحرية، حيث يحدّد الطفل أو المتعلم الموضوع المناسب في ضوء ما يرغب به، أو يقدر عليه. وفي كلّ هذا كثير من المغالاة، من دون شك، إلاّ انه يحدّد المعالم العامة التي يمكن أن تنحو باتجاهها محاولات المقارنة بين البلدين.

٥٥ ـ أشاع هذه الصورة (المغلوطة) عن حدّة المركزية في الإدارة ما رواه هيبوليت تين عن وزير للتعليم في فرنسا في عهد الإمبراطورية الثانية، ينظر إلى ساعته بافختار ليقول: «في هذه الساعة، وفي هذا الصف، فإن جميع الطلاب في الإمبراطورية منهمكون بشرح هذه الفقرة من أعمال الشاعر فيرجيل»، أنظر: Taine, Hippolyte: «L'Ecole», dans: Les Origines de la France Contemporaine, Part III, **Le Regime Moderne**, Vol. III, Paris, Hachette, 1907, 226.

٢. كان التعليم في فرنسا وباستمرار وسيلة في يد الدولة لخدمة الأغراض الكبرى من مثل تحقيق الوحدة الوطنية، وحماية الثقافة العامة، وتزويد المجتمع والإدارة بالكادرات العالية الدربة والمهارة. وكان الحراك الإجتماعي الحاصل وتحسّن أحوال الناس يأتي على هامش هذه الأغراض الكبرى، يتحرّك على وقعها وبموازاتها من دون أن يطغى عليها، بينما في إنكلترا فإن الحراك الإجتماعي كان محكوماً بإيقاعات داخلية تمثّلها التقاليد الموروثة، والطبقات الإجتماعية المتمايزة بوضوح، والتي تنظّم، في الوقت ذاته، عمل الدولة، فتتحوّل هذه إلى راعية أو مشرفة أو داعمة لهذه الإيقاعات، تمشي معها أو إلى جانبها مثل الحارس الأمين عليها. وهكذا فإن النظام التربوي «الرسميّ» في إنكلترا تبلور في وقت متأخر جداً بالمقابل مع فرنسا، وجاء في ملامحه العامة تقليداً لنظام كان قد نما عفوياً، وترسّخ بالممارسة، فالمدرسة الكلاسيكية المعروفة بالـ Grammar على سبيل المثال، لم تكن سوى نسخة معمّمة عن المدارس الخاصة الكلاسيكية التي نشأت في القرن الخامس عشر والسادس عشر والمعروفة بالمدارس «العامّة» Public وكذلك الجامعات الجديدة كانت تقليداً لاكسفورد وكامبردج، بينما في فرنسا جاءت المدرسة الثانوية المعروفة «بالليسيه» تجسيداً لأيديولوجية الدولة ما بعد الثورة، وكذلك المعاهد العليا المعروفة «بالمدارس الكبرى» Grandes Ecoles، والتي جاءت نقضاً للتراث الجامعي القديم الذي عرفته فرنسا في العصور السابقة، فعملت هذه المدارس الكبرى ولا تزال كرديف للدولة، وأذرع لمختلف الوزارات فيها، وليس لوزارة التعليم فقط، تمدّ أجهزة الدولة وقطاعات المجتمع المختلفة بالإداريين والفنيين والعلماء الرفيعي المهارة والدربة. لم تتردد الدولة في فرنسا في أن تقدم على تأسيس مثل هذه المدارس عندما شعرت بالحاجة إليها، كما أنها لم تتردد في صياغة نظام شبه جديد بالكامل للتعليم العالي إثر اضطرابات العام ١٩٦٨ المشهورة. أما في إنكلترا، فعندما هبّت رياح تحمل شيئاً من حرارة الثورة في عهد مارغرت ثاتشر، فإن الوليد الذي تمخض عنها سمّي باسم غريب: «كليات تقنية مدينية» City Technology Colleges لم تدّعي الدولة أمومته بالكامل، فجاء هجيناً يجمع بين مصالحها ومصالح القطاع الخاص.

٣. في إنكلترا، الدين والدولة متناغمان حتى درجة التماهي. ولهذا فعندما شرعت الدولة بصياغة نظامها «الرسمي»، لم تجد من الضرورة التصادم

مع مؤسسات الكنيسة، وامتصاص مدارسها «التطوّعية» أو «الخاصة»، بل شرعنتها ونسجت على منوالها. ولقد ترسّخ هذا التقليد في نسيج الحياة العامة في إنكلترا، حتى أن الدولة لم تدّعي يوماً أن لها مدارسها «الرسمية» (حتى تلك المسماة مدارس «عامة» هي في الواقع مدارس خاصة)، حتى في عهد مارغرت ثاتشر «المركزيّ»، فإن المدارس «الرسمية» سميت بالمدارس «المدعومة». وعندما حاولت ثاتشر انتزاع هذه المدارس من سلطات الحكم المحليّ والحاقها بالحكومة «المركزية» فإنها لم تقدم على تأميمها، بل دعتها إلى الإلتحاق بها «إن هي أرادت»، أي تركت لها الخيار بأن تفعل أو لا تفعل، وكلّ المحاولات التي تقوم بها حكومة العمال الحالية بعد حكومة ثاتشر وخليفتها ميجر، تهدف في الواقع إلى إعادة المدارس التي التحقت إلى أصحابها الأصليين، أي السلطات المحلية، وإن بشكل بطيء وغير مباشر. أما في فرنسا فالصدام والإنشقاق حصل باكراً بين الكنيسة والدولة، وتوصل، في حالات كثيرة، إلى المنع والحظر والنفي خارج البلاد، كما حصل مع اليسوعيين وسواهم. في فرنسا موقف الدولة تجاه الكنيسة والأديان هو الحياد التام الذي ترسّخ منذ الجمهورية الثالثة عام ١٨٧٥، وإعلان الفصل بين الدين والدولة في الدستور. لهذا فالمدارس الدينية أو المدارة من قبل المؤسسات الدينية، تعامل كمدارس خاصة خارج نطاق المدارس العامة أو الرسمية، وإن كانت تُمدّ بالعون المالي، فإنها تحصل عليه كمدارس خاصة وليس كمدارس دينية، بالرغم من أن معظم المدارس الخاصة في فرنسا هي مدارس دينية، وبالتحديد تابعة للكنيسة الكاثوليكية.

٤. لكن بالرغم من المفارقات بين النظامين، فإن في كلّ منهما نوازع تدفع به باتجاه الآخر. إن الأسئلة التي لا تنتهي في فرنسا حول الإعانات المالية للتعليم الخاص، وحول حرية الأهل وحقوقهم، وحرية الإدارات المحلية، وحرية المدارس، في ما أصبح يعرف بحرب المدارس Querelle de L'ecole، ثم الأغلبية من الناس التي أعربت عن دعمها لحرية التعليم، في مظاهرات العام ١٩٨٤، بالرغم من أن أقلية منهم ترسل أولادها إلى المدارس الخاصة[٥٦]، ثم التفسير الذي قدّمه وزير التربية عام ١٩٨٩ بخصوص ما أصبح يعرف

٥٦ ـ في المظاهرات الصاخبة في أيار ١٩٨٤ كانت اليافطات التي حملها المتظاهرون تقول: «حررّوا المدرسة» مكتوبة تحت صورة لطائر هو المدرسة في قفص.

بقضية «الحجاب الإسلامي» حين أعلن، وسانده في ذلك مجلس الدولة في ما بعد، بأنه «في نهاية الأمر إذا لم يقتنع الأهل بضرورة نزع الحجاب عن الوجه فالواجب علينا أن نسمح للطالبة بدخول المدرسة...»[٥٧]، الأمر الذي يعني تنازلاً من قبل الدولة للأهل لم يكن معهوداً من قبل. كل هذا يشي برياح تدفع النظام الفرنسي باتجاه النمط الإنكليزي المشهور بالحرية وحق الاختيار. وبالمقابل، فإن ما أقدمت عليه مارغرت ثاتشر بإصدارها قانون الإصلاح التربوي عام ١٩٨٨، وما اشتمل عليه هذا القانون من توحيد لمناهج التعليم، وتعيين لمستويات محدّدة على الطلاب أن يبلغوها في مراحل معينة من أعمارهم، يشي هو أيضاً برياح تدفع النظام الإنكليزي باتجاه النمط المعروف عن التعليم في فرنسا، والمشهور بالتماثل والوحدانية والانضباط. ولعلّ الأمر يتعدّى هذين البلدين العريقين ليشمل بلدان العالم بأجمعها حيث تخضع كلّها، منذ الثمانينات والتسعينيات، إلى رياح تهبّ عليها، وتدفعها جميعها باتجاه يبدو وكأنه واحد.

٥٧ ـ الوزير ليونيل جوسبان في: *Nouvel Observateur*, 12 / 10 / 1989,
نقلاً عن: Ballion, Robert «A Changing Focus», in: Corbett and Moon: 1996, op. cit.

الفصل الثالث

الدولة والتعليم الرسمي في لبنان

حسّان قبيسي*

مقدمة

وأما الدولة، فهي تلك السلطة التي أوكل إليها الناس في مكان ما، أو أوكلت هي لنفسها، حق الإشتغال بما يحقق المصالح المشتركة لأبناء القوم، أو لتحقيق مصالح تلك الجماعة التي أوكلت لنفسها السلطة.

أما التعليم، فهو تلك العملية المنظمة للتربية كظاهرة إجتماعية، وفحواه أن تعهد كل جماعة في القوم، إلى فئة من المهتمين بهذا الشأن، بتعهّد الجيل القادم من أبنائها، وإعداده بشكل يتوافق مع تصور الجماعة لدورها كجماعة وكأفراد، وذلك من خلال تزويد أفراد هذا الجيل بالأجزاء الثقافية من معارف

---

* بدأ حياته المهنية كمدرّس في المرحلة الإبتدائية بعد نيله الشهادة التعليمية الإبتدائية. حصل على الكفاءة في التربية عام ١٩٧١ انتقل بعدها إلى التعليم في دور المعلمين الرسمية، ثم على شهادة الدكتوراه في علوم التربية من جامعة السوربون (باريس الخامسة) عام ١٩٧٩، انتقل بعدها إلى التدريس في كلية التربية في الجامعة اللبنانية، في مجال البحث والتأليف إشترك بدراسة قطاعية عن أوضاع المعلمين الرسميين في العام ١٩٨٧ بتكليف من مركز الدراسات اللغوية والتربوية. ونشر في العام ١٩٩٧ بحثاً بعنوان «المدرسة الرسمية والمعلمون: علاقة مأزمية» في مجلة **أبحاث تربوية** (العدد ٢٠)، ثم في العام نفسه بحثاً آخر بعنوان «قراءة سوسيولوجية للمدرسة الرسمية» في مجلة **الفكر العربي** (العدد ٨٨).

وعادات وقيم وأساليب عيش تختارها تلك الفئة، بوعي وقصد، تبعاً لتقديرها مصلحة الجماعة التي تمثّل، حالياً أو مستقبلياً.

والتعليم الرسمي، هو إذاً تلك العملية التربوية المقادة من قبل الجماعة الممسكة بسلطة الدولة، بحجة أنها تعمل من خلاله وبواسطته من أجل الصالح العام، فتتعهّد الجيل القادم، الذي لم يكتمل انتظامه الإجتماعي بعد، وتؤمن إعداده بشكل يصبح مقبولاً من القوم، أو من السلطة القائمة عليه وقابلاً لهما، وعاملاً من أجله ومن أجلهما.

لكي نستطيع أن نتبين علاقة الدولة بالتعليم الرسمي لا بد من دراسة تشكُّل التعليم الرسمي وتطوّره تاريخياً. ولكي نفعل ذلك، لا يمكننا إغفال إتّصال ذلك بالأوضاع الدينية والإقتصادية والسياسية. لأنه إذا ما حاولنا فصل البحث في تطور التعليم عن أسبابه التاريخية، سيستحيل بحثنا ضرباً من العبث[1].

الدولة في لبنان ذات نشأة حديثة، تصاحبت ولادتها مع ظروف محلية وإقليمية ودولية معقّدة ومتشابكة، الأمر الذي جعل الولادة عسيرة، فجاء الوليد خديجاً[2]، وبنيته ملتبسة. فلا هو على شاكلة الأصل الذي نتج عنه، ونعني به الدولة العثمانية التي استحالت في آخر أيامها، قبل تشتتها، إلى دولة تركية مستعمرة، ولا هو على شاكلة القابلة التي أشرفت على ولادته، ونعني بها الدولة العلمانية الفرنسية.

هذا الوليد جاء نسيجاً فريداً، تكوّن من تقاطع مصالح الأطراف المتنازعة جميعاً، داخلياً، على مستوى الطوائف، وخارجياً، على المستويين الإقليمي والدولي.

فالصراع العالمي، في بدايات هذا القرن، كان لإقتسام أسواق العالم بين قوى إقتصادية ناشئة مع الثورة الصناعية في أوروبا، والمتصارعون كثر، فرنسيون وإنكليز وأميركيون وألمان وغيرهم. ورقعة الصراع الجغرافية، أرض غنية بثرواتها المادية، وبموقعها الجغرافي التجاري الممتاز، هي تركة لامبراطورية محتضرة، تحوّلت إلى فريسة لمصالح القوى العالمية المتصارعة. ورقعة الصراع

١ - كما علّمنا دوركهايم. انظر: Durkheim, E.: **Education et Sociologie,** 1966, 36 - 37.

٢ - هو الوليد قبل أوانه، أي قبل نضجه.

البشرية، أقوام كثيرو العدد، متعددو الأعراق والطوائف والميول، يتصارعون فيما بينهم من أجل بقاء لا يتفقون على شكل له أو مضمون، استحالوا بنظر قوى الرأسمال العالمي سوقاً إستهلاكية ممتازة لصناعة بحاجة لتصريف بضائعها الوفيرة ولربطها بحركة مشاريعها الرأسمالية[3].

أما رقعة الصراع المحلية التي تعنينا، لبنان، ففسيفساء من الطوائف جعلتها المصالح المتباينة، وظروف الدولة العثمانية، تتطلع كل منها إلى صوب وتطمح إلى مصير. محمديون متنوعون، منهم ما زال يعيش حلم الدولة الإسلامية، ومنهم من أخذته الدعوة للدولة العربية، ومنهم من سار في ركاب الدولة السورية الموحّدة. والتحريض الإنكليزي والأميركي والألماني حاضر بكل قوته. ونصارى، متنوعون هم أيضاً، منهم من أخرجه وأضناه طول اعتباره مواطناً ذمّياً من الدرجة الثانية، فراح يحلم بدولة لمسيحيي الشرق تحميهم من الغرق في محيطهم الإسلامي، والوعود الفرنسية برّاقة والحماية جاهزة[4]، ومنهم من سار في ركاب الدولة العربية أو السورية، ومنهم من سار مع هذه القوة العظمى أو تلك، إما لتقارب المذهب والمشرب، وإما طمعاً باحتلال مركز في مشروع سياسي وإقتصادي موعود.

ويتطور الصراع ويتعالى الغبار، لينجلي عن نظام للمتصرفية في لبنان صغير، فانتداب سرعان ما يتحول إلى لبنان كبير ودستور واستقلال، في دولة تكوّنت من اتفاق بين ممثّلي الطوائف الأساسية على تعايش، في إطار قبول الصيغة التي تمخّض عنها الصراع الدولي والإقليمي.

٣ - بلغت الاستثمارات الأوروبية في السلطنة العثمانية في أواسط القرن التاسع عشر مبالغ كبيرة: ٢٤ مليون جنيه إنكليزي، و٣,٣ مليون فرنك ذهبي و١,٨ مليار مارك. انظر: Coulan, Jacques: **Le Mouvement syndical au Liban, 1919 - 1946,** Paris, Editions Sociales, 1970, 65.

٤ - كان الهم الفرنسي من التداخل في جبل لبنان، ليس فقط بيع البضائع الفرنسية، وإنما أيضاً الاستثمار في صناعة الحرير الرخيصة، وفرض العملة الفرنسية ومؤسسات فرنسا المالية كوسائل أساسية للتبادل التجاري. انظر:

Chevapper, D.: **La Société du Mont - Liban à l'époque de la révolution industrielle en Europe,** Institut Francais d'Archéologie de Beyrouth, Paris, Paul Geuthner, 1971, 229.

لن نستطيع أن نفهم علاقة الدولة الناشئة بالتعليم الرسمي، وتطوّر هذه العلاقة، إلا إذا أدركنا الخريطة الإجتماعية والتعليمية التي شكّلت الإطار الذي رُسمت فيه تلك العلاقة وتحرّكت حتى اليوم. إن الأنظمة والقوانين، سياسية كانت أم إقتصادية، والتربوية ضمنها، إنما تسنّ وتشرّع في إطار سلطة الدولة لتظهير نتائج يبلغها صراع القوى والفئات في تكوين إجتماعي معين.

أولاً: التعليم الرسمي في عهد الدولة العثمانية

ظلّ التعليم في الدولة العثمانية (والمناطق اللبنانية تحت سيطرتها)، وحتى أواسط القرن التاسع عشر، شأناً خارج وظيفة الدولة. فالتربية شأن ديني، يتولّى أمرها أولي الأمر في الطوائف والشيع.

فالسنّة، وهم طائفة الدولة، يدير أمر تربيتهم وتعليمهم مفتي يعيّنه السلطان، ويترك له حرية تسيير شؤون الطائفة، والإهتمام بأمور الأوقاف والمؤسسات الدينية والتعليمية[5]. هذا الأمر لم يحل دون نشوء بعض المدارس الخاصة القديمة العهد في بعض المدن[6]. أما الطوائف المحمدية الأخرى فتولى أمر تعليم أبنائها رجال الدين فيها[7].

أما عند الطوائف المسيحية، فالتعليم كان موجوداً في كل دير وكنيسة. فالمسيحيون لهم الحق «في إنشاء مؤسساتهم الخاصة تحت سلطة رؤسائهم الروحيين» تبعاً لنظام الملة[8]، وبخاصة الكنيسة المارونية، التي كانت المؤسسة الدينية الوحيدة في الدولة العثمانية التي لم تخضع كلياً لإرادة السلطان. ومنذ أواسط القرن السابع عشر، عمد رجال الدين الموارنة، الذين عادوا من المدرسة

٥ ـ الغصيني، رؤوف: «الدولة والتعليم الخاص في لبنان»، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأميركية، بيروت، ١٩٦٤.

٦ ـ ومنها دار الحكمة في طرابلس عام ١٠٧٩ أيام الفاطميين، الرزريقية ١٣٣٨ والسقرقية ١٣٥٦ والخاتونية ١٣٧٤ في بيروت أيام المماليك.

٧ ـ مثل مدرسة جزين الشيعية التي أسسها في القرن الرابع عشر السيد شمس الدين بن محمد بن مكي، ومدرسة ميس الجبل التي تأسست عام ١٥٢٦، ومدرسة جويا وغيرها.

٨ ـ سراج الدين، أحمد: «الحركة التربوية وتطورها في لبنان، خلال القرن التاسع عشر»، مجلة **الأبحاث**، السنة الرابعة، الجزء الثالث (أيلول ١٩٥١)، ٣٢١.

المارونية في روما، إلى تأسيس مدارس راقية انتشرت في المناطق المارونية. ولم تلبث بقية الطوائف المسيحية ان سارعت إلى إنشاء مدارسها ابتداء من أواخر القرن الثامن عشر، في مختلف مناطق تواجدها[9].

إضافة إلى التعليم الطوائفي، عرفت المناطق اللبنانية نوعاً آخر من التعليم، هو تعليم المبشرين والإرساليات. وهو يعود في جذوره إلى العام ١٥٣٥ تاريخ توقيع الإتفاقية الفرنسية الأولى التي منحت فرنسا بموجبها بعض الإمتيازات التي أسست للمهمة التي بدأت فرنسا تضطلع بها منذ ذلك الحين وهي حماية الكاثوليك في الشرق[10]. جددت هذه الإتفاقية في الأعوام ١٦٧٣ و١٧٤٠ حين تكرّس إعتراف السلطنة بحق فرنسا في حماية مسيحيي الشرق من رعايا الدول العثمانية[11]. الأمر الذي مكّن البعثات التبشيرية من القيام بنشاط تعليمي باعتباره وسيلة من وسائل التبشير الديني.

وفي أوائل القرن التاسع عشر جاءت إلى لبنان فئتان من المبشرين باشرتا بإنشاء المدارس في عدد من المناطق: الأولى إنجيلية أميركية، وصلت إلى بيروت عام ١٨٢٠، حيث أنشأت أول مدرسة للبنات في الإمبراطورية العثمانية، عام ١٨٣٤، والثانية كاثوليكية فرنسية، حفزها دخول الإنجيليين، بدأت بإعادة فتح مدرسة عينطورة، عام ١٨٣٤ بإشراف اللعازاريين[12].

توّجت هاتان الإرساليتان جهودهما في التعليم بإنشاء الكلية السورية الإنجيلية عام ١٨٦٦ (الجامعة الأميركية اليوم)، وكلية القديس يوسف عام ١٨٧٥ (جامعة القديس يوسف اليوم)، وقد جاء إلى لبنان بعد ذلك عدد كبير من الإرساليات والمبشّرين[13].

٩ ـ البستاني، فؤاد افرام: «تاريخ التعليم في لبنان»، محاضرة القيت في ٢٧ تشرين الثاني ١٩٥٠، منشورات **محاضرات الندوة اللبنانية**، السنة الرابعة، النشرة ٩ـ ١٢، ١٧٢. وتجد أسماء هذه المدارس وتواريخ إنشائها في ص ١٣٢ ـ ١٧٩.

١٠ ـ Hourani, A.: **Syria and Lebanon**, London, Oxford Univ. Press, 1954, 147.
مذكور في: الغصيني: ١٩٦٤، المرجع المذكور، ١٠.

١١ ـ Sabbah, Nemer: **L'Evolution culturelle au Liban**, Lyon, Im. Janody, 1950, 25.

١٢ ـ الغصيني: ١٩٦٤، المرجع المذكور، ١٨.

١٣ ـ زيادة، نقولا: **أبعاد التاريخ اللبناني الحديث**، القاهرة، جامعة الدول العربية، ١٩٧٢، ١٩١.

الخطوة الأولى نحو إنشاء تعليم رسمي كانت في العام ١٨٣٨، عندما أنشئت المدارس الملكية. وكان الهدف منها إعداد جهاز إداري مدرّب يكون أداة للإصلاح الإداري.

فبعد أن تبين للدولة العثمانية أن سلطة رجال الدين على شؤون التعليم تعوق سير خططها الإصلاحية، عزمت على وضع حدّ لصلاحيات رجال الدين، لا سيما أن هذه الصلاحيات قد تتعارض مع مصالح السلطة المركزية[١٤].

وإزاء ضعف الدولة وتفككها، وعجزها عن السيطرة على البلاد مع تعاظم مطامع الدول الأوروبية التي أصبح تجارها يشكّلون مع قنصلياتهم جاليات تتمتع بسلطات مستقلّة عن السلطنة وتشكّل عملياً دولاً داخل الدولة[١٥]، ونتيجة لخشيتها من اتساع نفوذ إبراهيم باشا في بلاد الشام[١٦] ووالده محمد علي في مصر، أصدر السلطان، عام ١٨٤٥، خطا همايونياً أكّد فيه على الإصلاح وعلى أن «إنشاء مدارس صالحة في أرجاء الإمبراطورية كفيل بالقضاء على الجهل المسيطر»[١٧]. وكفّ يد رجال الدين عن المدارس وجعلها خاضعة لإشراف الدولة، بعد أن حوّل المفتي إلى موظف حكومي.

هذا التدبير كان الخطوة الأولى نحو تسلّم الدولة زمام التعليم كإحدى وظائفها الأساسية، وعلى أساسه كلّفت لجنة لتحرّي الأوضاع التربوية، أوصت في تقريرها الذي قدمته عام ١٨٤٦، بإنشاء... نظام للتعليم الإبتدائي والثانوي.

في العام نفسه، صدر قانون ينصّ على ما يلي:

- إنشاء مجلس دائم للمعارف يحلّ محلّ السلطات الدينية في الإشراف على

١٤ - مذكور في: الغصيني: ١٩٦٤، المرجع المذكور، ١٤. Lewis, Bernard: **The Emergency of Modern Turkey**, London, Oxford Univ. Press, 1961, 82.

١٥ - كوثراني، وجيه: **الإتجاهات الإجتماعية السياسية في جبل لبنان والمشرق العربي، ١٨٦٠ـ ١٩٢٠**، بيروت، معهد الإنماء العربي، ١٩٧٨، ٤٢ ـ ٤٣.

١٦ - «الذي أنشأ خلال فترة حكمه للبنان وسوريا من ١٨٣٢ وحتى ١٨٤٠ مدارس ابتدائية رسمية في أنحاء البلاد، ومدارس ثانوية في المدن الرئيسية». انظر: انطونيوس، جورج: **يقظة العرب**، تعريب علي حيدر الركابي، دمشق، مطبعة الترقي، ١٩٤٦، ٣١ ـ ٣٢.

١٧ - Lewis: 1961, op. cit., 10.

شؤون المعارف.

- التدرّج في التعليم في مستويات ثلاث: إبتدائي وثانوي وعالٍ.
- مجانية التعليم الرسمي في مختلف أنواعه.
- تعديل منهج التعليم الذي بات يُعنى، إلى جانب التربية الدينية، بالقراءة والكتابة والحساب.
- الإهتمام بطرق التدريس الحديثة واستعمال الجديد من الكتب[١٨].
- منح الطوائف حق إنشاء مدارس عامة للعلوم والفنون والصناعة[١٩].

في العام ١٨٤٧ تحول مجلس المعارف إلى وزارة المعارف العامة.

إعتبرت الدولة العثمانية، في بادىء الأمر، قضية المدارس الخاصة، مسألة تخصّ الجامعات الطائفية. ولكنها سرعان ما أخضعتها لمراقبة الدولة، إذ عمدت في أول قانون خاص بشؤون التعليم أصدرته عام ١٨٦٩، إلى تقسيم المدارس في الإمبراطورية العثمانية إلى فئتين:

- المدارس الرسمية التي يعود إنشاؤها وإدارتها إلى الحكمة.
- المدارس الخاصة التي تؤسّس وتدار مباشرة من الأفراد والهيئات[٢٠].

وقضى قانون ١٨٦٩ بحظر إعطاء أي دروس تتعارض مع السياسة العامة والمبادىء الأخلاقية، وبإخضاع برامج التعليم والمؤلفات المدرسية لموافقة وزارة المعارف العامة أو مجلس المعارف المحلي. ويشار هنا إلى أن معظم المدارس الخاصة غير الاسلامية كانت تعلّم العربية إضافة إلى واحدة أو أكثر من اللغات المحلية أو الأجنبية. وفي العام ١٨٩٤ عممت وزارة المعارف العثمانية، إرادة ملكية جاء فيها أن تعليم اللغة التركية إلزامي في جميع المدارس غير الاسلامية[٢١].

١٨ - سراج الدين: ١٩٥١، المرجع المذكور، ٣٣٥ ـ ٣٣٦.

١٩ - Hurewitz, J.C.: **Diplomacy in the Near and Middle East**, New York, D. Van Nostrand Company Inc., 1952, 24.
مذكور في: الغصيني: ١٩٦٤، المرجع المذكور، ٢٤.

٢٠ - Young, G.: **Corps de Droit Ottoman**, Vol. 2, Oxford, Clarendon Press, 1905, 365.
مذكور في: الغصيني: ١٩٦٤، المرجع نفسه، ٢٥.

٢١ - مذكور في: الغصيني: ١٩٦٤، المرجع نفسه، ٣٢، نقلاً عن: Young: 1905, Ibid., 374.

وبعد أن ولي السلطان عبد الحميد الثاني، وأعلن الدستورعام ١٨٧٦، عملت الحكومة على إنشاء المدارس في مراكز الولايات والمتصرفيات. فأنشىء في بيروت عدد من المدارس الرسمية للصبيان وأخرى للبنات[٢٢].

وصدر في ٢٣ أيلول ١٩١٣، قانون آخر للتعليم الرسمي، أهم ما نص عليه ما يلي:

- التعليم الإبتدائي إلزامي، ونصّ القانون على عقوبات تصل إلى حد سجن الأهل الذين لا يرسلون أولادهم إلى المدرسة.
- التعليم مجاني في مدارس الدولة الإبتدائية.
- كل قرية أو كل حي يجب أن تكون فيه مدرسة ابتدائية واحدة على الأقل.
- المدرسة الإبتدائية تشمل: مرحلة الحضانة، المرحلة الإبتدائية، ومدارس الفنون والصنائع.
- تقوم السلطة المحلية بتقديم تكاليف شراء الأرض والبناء والصيانة والتجهيز وتكاليف المعلمين.

ونصّ القانون أيضاً على شروط ومواصفات المعلمين ومساعديهم ومراقبة المعلمين، وواجباتهم المهنية، والعقوبات التي يمكن أن يتعرضوا لها[٢٣].

ولكن التعليم الرسمي في المناطق ظل مقتصراً على المدارس الإبتدائية دون غيرها، وهي مدارس قليلة العدد ومبعثرة في المناطق السورية واللبنانية ولا يؤمها إلا أولاد الفقراء الذين كانوا في غالبيتهم من المسلمين[٢٤]. ويصف أحد المراجع هذه المدارس بأنها كانت تتألف من «غرفة واحدة تضم أكثر من ٥٠ ولداً يتولى تعليمهم شيخ يجلس وبجانبه عصا طويلة»[٢٥]، وهي تختلف كلياً عن

٢٢ ـ فروخ، حسن: «النهضة التعليمية اللبنانية في مطلع القرن العشرين» **محاضرات الندوة اللبنانية**، السنة الثانية، العددان ٨ ـ ٩، (بيروت ١٩٤٨)، ٢٨٥.

٢٣ ـ Sabbah: 1950, op. cit., 78.

٢٤ ـ رضا، رشيد: «المشانق في سوريا»، مجلة **المنار**، المجلد ١٩، الجزء الثالث، ١٨٣ـ ١٨٤، مذكور في: ضاهر، مسعود: **تاريخ لبنان الإجتماعي ١٩١٤ ـ ١٩٢٦**، بيروت، دار الفارابي، ١٩٧٤، ١٦٣.

٢٥ ـ شلق، مقبولة: «المرأة العربية قبل الحرب العامة وبعدها»، مجلة **الطريق**، المجلد الأول، الجزء الرابع، ١٠. مذكور في ضاهر: ١٩٧٤، المرجع نفسه، ١٦٣.

المدارس الخاصة. فهي شديدة الانحطاط في مستوى تدريسها وبرامجها وأساتذتها وأمكنتها ونسبة المساعدات الحكومية لها. أما المدارس الخاصة، فكانت كلها نصرانية، إما للأجانب وإما للمسيحيين، فهي حسنة التنظيم عموماً، بعضها يضاهي مستويات راقية ومتطورة، وتنحصر في جبل لبنان دون أن تتعداه إلى باقي المناطق، خصوصاً تلك التي ألحقت بالجبل منذ عام ١٩٢٠ والتي كانت لا تزال تشكل جزءاً من الدولة العربية في دمشق. في تلك المناطق اقتصر التعليم على المدارس الرسمية النادرة، واتبع طريقة في التعليم لم تتغير منذ عهد بعيد، وكانت في معظمها ملحقة بالأوقاف الإسلامية[٢٦]. وبكلمة مختصرة لم يكن شيء يجمع بين تلك المدارس الرسمية والمدارس الخاصة سوى التسمية.

جاء موقف الدولة من التعليم بعامة، والرسمي بخاصة نتيجة للأمور التالية:

١. إعتبار التعليم من واجبات السلطة الدينية لا السلطة الزمنية (سلطة الدولة)، ورجال الدين هم المعلمون، الأمر الذي كرّس تقليد أن يتولى رجال الدين المسلمون تعليم أبناء الطائفة، وأن يهتم رجال الدين من الطوائف الأخرى بتعليم أبنائهم.

٢. تركت الدولة بعد قانون ١٨٦٩ لكل فئة ولكل قومية من تابعيات الدولة العثمانية، إدارة أمورها الحياتية بنفسها، ومن ضمنها التعليم. الأمر الذي كرّس أيضاً تقليد اهتمام الشرائح الإجتماعية بتعليم أبنائها على طريقتها وفي أماكن خاصة بها.

٣. ترك الحرية واسعة للمبشرين والمرسلين الأجانب الذين وفدوا إلى لبنان بفتح المدارس، الأمر الذي كرّس وجود التعليم الأجنبي.

٤. تأخّر الدولة في إدراك أهمية التعليم الرسمي، فهي لم تباشر ذلك إلا في مرحلة متأخرة.

وقد توزعت الخريطة التعليمية في لبنان تبعاً لذلك كالتالي:

- مدارس للإرساليات والمبشرين الأجانب، وكلهم مسيحيون، بلغ عددها

٢٦ ـ Haut - Commissariat en Syrie et au Liban: «La Syrie et le Liban se, 1919-1927», 96. مذكور في: ضاهر: ١٩٧٤، المرجع المذكور، ١٦٤.

في العام ١٨٨٢ حوالي ٤٧ مدرسة، انتشرت معظمها في بيروت وجبل لبنان[٢٧]. بلغ عدد المدارس الفرنسية وحدها في بداية القرن حوالي ١٥٠ مدرسة، منها ١٣٦ كانت تديرها مؤسسات دينية، وارتفع العدد عام ١٩١٣ إلى أكثر من ٢٢٠ تضمّ حوالي ٥٢ ألف طالب[٢٨].

- مدارس محلية مسيحية معظمها للرهبان، إضافة إلى بعض المثقفين المسيحيين الذين تربّوا على أيديهم[٢٩] انتشرت في أنحاء جبل لبنان وبيروت[٣٠].

- مدارس محلية إسلامية انتشرت في بيروت وطرابلس وجبل عامل، أهمها مدارس جمعية المقاصد التي تأسست في العام ١٨٧٨، و«المدرسة العثمانية للطلبة المسلمين» في بيروت، التي أنشأها الشيخ أحمد عباس الأزهري عام ١٨٩٧.

- مدارس محلية لا طائفية نادرة، تكاد تنحصر بمدرسة المعلم بطرس البستاني التي أنشأها عام ١٨٦٣، رغبة منه في محاربة الطائفية المستشرية في البلاد.

- مدارس رسمية، أهمها ثلاث في بيروت: الرشدية الملكية عام ١٨٦٨، والرشدية العسكرية عام ١٨٧٦ (وهي مدرسة حوض الولاية اليوم) والمدرسة السلطانية (التي تشغلها كلية المقاصد في لبنان)[٣١]، إضافة إلى عدد من المدارس الإبتدائية للصبيان وأخرى للبنات.

وقد جاء تنوع المؤسسات التعليمية في لبنان نتيجة للعوامل التالية:

- حرية إنشاء المدارس التي نص عليها قانون العام ١٨٦٩.

- سعي الدول الغربية، وعلى رأسها فرنسا وإنكلترا ومن ثم ألمانيا، إلى إيجاد مواقع إجتماعية لها داخل المناطق التابعة للسلطنة العثمانية، من خلال

---

٢٧ ـ زيادة: ١٩٧٢، المرجع المذكور، ٢٠٠.

٢٨ ـ Rapport sur le Budget Ordinaire des Services Civils، في: كوثراني: ١٩٧٨، المرجع المذكور، ١٩٠.

٢٩ ـ ضاهر: ١٩٧٤، المرجع المذكور، ١٥٩.

٣٠ ـ راجع أسماء أهم هذه المدارس في: زيادة: ١٩٧٢، المرجع المذكور، ١٩٤ ـ ١٩٦.

٣١ ـ اليازجي، إبراهيم: «أشهر مدارس بيروت ولبنان»، مجلة **الطبيب**، السنة الأولى، الجزء الثاني عشر (٣١ آب ١٨٨٤). مذكور في: بشور، منير: **بنية النظام التربوي في لبنان**، الدكوانة، المركز التربوي للبحوث والانماء، ١٩٧٨، ٢٨.

إقامة علاقات ثقافية ودينية مع الطوائف. وقد سهّل لهم ذلك الإمتيازات التي كانوا يحصلون عليها نتيجة الإتفاقات مع الباب العالي.

- إزدهار التجارة مع الدول الغربية منذ بداية القرن الثامن عشر، والتي تولاها بشكل خاص فريق من المسيحيين في الجبل وخارجه، الأمر الذي مكّنه من تجميع ثروات ربط من خلالها الجبل بشبكة مالية مكونة من رؤوس أمواله ورؤوس الأموال الأوروبية. انعكس هذا الوضع تطويراً للأوضاع التربوية وتدعيماً للحركة الثقافية التي كانت الدول الأوروبية تدعمها لأنها تسهّل أمر تكوين الوكلاء والتراجم والمقاولين والوسطاء المحليين الذين تحتاج إليهم.

- إدراك الناس ما للتعليم من أثر في تسهيل الكسب المادي واحتلال المراكز الإجتماعية المرموقة. وبهذا الصدد يقول فيليب حتي: «ولما أدرك أهل البلاد أن الذين يتثقفون في المدارس الأجنبية يحتلّون مراكز اجتماعية مرموقة ومناصب حكومية رفيعة، ولما لحظوا بأن كسب المال أيسر إذا كان الإنسان متعلماً تعليماً عصرياً، أخذ بعض الناس يفتحون المدارس التي كانت تقتفي أثر المدارس الأجنبية من لاتينية وأنجلوسكسونية في برامجها وإدارتها»[٣٢].

- رغبة كل فئة من الفئات اللبنانية (الطوائف) في الحفاظ على ذاتيتها وشخصيتها، وبالتالي مصالحها، من خلال إنشاء المدارس لأبنائها سواء من قبل جمعيات أو مؤسسات أو أفراد.

- رفض المدرسة الرسمية التي كانت تعتبر مدرسة «غير وطنية»، فهي «مدرسة تركية، لذلك فهم لم يقبلوا عليها، وتوزعوا ما بين مدارس الإرساليات ومدارس الطوائف»[٣٣].

أما نتائج هذه الخريطة التعليمية على الكتلة البشرية التي كونت فيما بعد الشعب اللبناني بعد الاستقلال فيمكن اختصارها بالتالي:

١. تجذّر مبدأ حرية التعليم، مع ترجمة هذه الحرية على أنها ترسيخ التعليم كمهمة أساسية من مهام المؤسسات الطائفية.

---

٣٢ ـ حتي، فيليب: **لبنان في التاريخ**، ترجمة أنيس فريحة، بيروت، دار الثقافة، ١٩٥٩، ٥٦٠.

٣٣ ـ زيادة: ١٩٧٢، المرجع المذكور، ١٩٨.

٢. ترسيخ دور الإرساليات الأجنبية في التعليم، الذي تكرّس بقانون ١٨٦٩، واستمرّ فيما بعد مع صك الانتداب. وقد لعبت المدارس الأجنبية دوراً كبيراً في توسيع رقعة التعليم في جبل لبنان، إلا أنها ساهمت أيضاً بترسيخ الانتماء الطائفي، وتنمية الشعور بالإرتباط بالدول الأجنبية[٣٤]، عن طريق الثقافة واللغة والدين، وينسحب على الإرتباط بها تجارياً وسياسياً، والذي ترجم فيما بعد ببروز تيارات لبنانية تربط مطلبها بالإستقلال عن الدولة العثمانية بالإلتحاق بدولة أجنبية[٣٥].

٣. التمايز بين المناطق في درجة التعليم المتوافرة لأبنائها، فمناطق جبل لبنان وبيروت، وفّرت لها مدارس الطوائف المسيحية (والمحمدية على قلتها) ومدارس الإرساليات، تعليماً لم يتوافر في المناطق التي ألحقت بلبنان فيما بعد، والتي بقي التعليم فيها وقفاً على مدارس دينية بدائية وبعض المدارس الرسمية البدائية أيضاً، الأمر الذي سيستثمر سياسياً فيما بعد[٣٦].

٤. بناء موقف سلبي من المدرسة الرسمية، مبني على أسس ثلاثة:

- إنها مدرسة أجنبية تعلم اللغة التركية، وتدار من قبل الإدارة العثمانية. (لم يدخل تعليم اللغة العربية في المدارس الإبتدائية والثانوية الرسمية قبل عام ١٩١٣).

- إنها مدرسة إسلامية سنية، يبقى المسيحيون على اختلاف مذاهبهم

---

٣٤ - المدارس الأجنبية «لا تبذر بذور التعصب الديني فحسب في نفوس الناشئة، بل كذلك تنتزع منهم فكرة التآزر والإخاء القومي. حتى إن تلك الشبيبة التي تربت فيها، فقدت كل مظاهر الوطنية والولاء القومي... فهي لا تنفرد في الولاء لأية دولة، بل هي مستعدة لخدمة أية دولة أجنبية تعرض العمل لديها»، انظر: Djabery, Omar: **Le Rôle des écoles françaises en Syrie et au Liban, la Syrie sous le régime du Mandat**, Paris, Dirion, 1934, 16. مذكور في: ضاهر: ١٩٧٤، المرجع المذكور، ١٦٤.

٣٥ - يدعو شكري غانم رئيس «اللجنة المركزية السورية» في رسالته لمؤتمر باريس عام ١٩١٩ إلى استقلال سوريا تحت انتداب فرنسا «التي اشبعت السوريين بثقافتها وجعلت من لغتها اللغة السائدة»، مذكور في: كوثراني: ١٩٧٨، المرجع المذكور، ٣٠٥.

٣٦ - يكتب البطريرك الياس حويك في رسالته إلى مؤتمر باريس عام ١٩١٩: «بينما نجد التعليم والثقافة الأوروبية محدودي الانتشار في سوريا حيث يشكل العنصر البدوي القسم الغالب من السكان فيها، يشكل لبنان (جبل لبنان) على العكس مركز إشعاع للثقافة الغربية»، مذكور في: كوثراني: ١٩٧٨، المرجع نفسه، ٣٠٨.

خارجها، وكذلك الكثير من الشيعة والدروز.

- إنها مدرسة الفقراء، لأنها فقيرة البناء والتجهيزات، وقديمة الطرائق والأساليب، وهي لا توصل إلى أي مركز اجتماعي، لأن معظمها، وبخاصة في الأطراف، اقتصر على المرحلة الإبتدائية.

ثانياً: التعليم الرسمي في عهد الدولة الفرنسية

ويتطور الصراع في المنطقة، ويظهر بروتوكول ١٨٦١ وتعديله عام ١٨٦٤ ليرسي أساس صيغة متصرفية جبل لبنان. ومع إعلان الدستور العثماني الجديد عام ١٨٧٦، يرفض مجلس إدارة الجبل اللبناني الانصياع لمقتضياته، ويؤكد أن للبنان وضعه الخاص المستقل إدارياً والمدعوم من الدول الكبرى. وفي العام ١٩٠٨ يقع انقلاب «تركيا الفتاة»، ويعلن دستور جديد للسلطنة. وفي العام ١٩١٤، ومع بداية الحرب العالمية الأولى، تلغى الإمتيازات السياسية لجبل لبنان ويتوقف العمل بنظام المتصرفية، ويصبح لبنان محكوماً مباشرة من والٍ عثماني، إلى أن يعلن الانتداب الفرنسي على لبنان وسوريا في ٢١ كانون الثاني ١٩١٩. وفي ٣٠ آب ١٩٢٠ يعلن الجنرال غورو تشكيل دولة لبنان الكبير، وفي ٢٤ تموز ١٩٢٢ يعلن صكّ الانتداب الفرنسي على سوريا ولبنان.

ما بين حكم المتصرفية والإنتداب تنازعت اللبنانيين التيارات التالية:

- تيار ينادي بالتمسّك بالانتماء العثماني، مع المطالبة بالتمايز العربي لمواجهة سياسة التتريك التي جاءت مع انقلاب تركيا الفتاة. وكان هذا التيار بمعظمه تيار إسلامي (اللامركزية الإدارية العثمانية).

- تيار رافض للإنتماء العثماني، ومطالب بإقامة الدولة العربية أو السورية، ويضم مسلمين ومسيحيين، مع ميل لدى الأوساط المسيحية لاستقلال لبناني بمساعدة فرنسية.

- تيار يطالب بالإستقلال الكامل عن الدولة العثمانية وعن سوريا، وينادي باستقلال لبنان، بعد تكبيره وفتحه على البحر والسهل، كوطن للمسيحيين في الشرق بحماية كاملة من فرنسا وبمساعدة منها، عبّر عنه البطريرك الحويك في مؤتمر باريس المنعقد في ٢٩ كانون الثاني ١٩١٩ بقوله: «استقلال لبنان هو

بشكل خاص استقلال كامل حيال كل وجود عربي ينشأ في سوريا»[٣٧].

ومع ولادة لبنان الكبير وإعلان صكّ الانتداب، برز في لبنان تياران أساسيان:

ـ تيار يرفض الانتداب وجميع مؤسساته وجميع المتعاونين معه، ويصرّ على إلحاق لبنان بسوريا، ويتّسم بطابع إسلامي إجمالاً.

ـ تيار يتعاون مع الإنتداب، ويهلّل له كمنقذ للبنان من براثن الأتراك، وينتشر في جبل لبنان في أوساط المسيحيين بعامة، والموارنة بشكل خاص [٣٨].

خلال الحرب الأولى أصيب التعليم في لبنان بكارثة، وبخاصة أن المدارس التي كانت تعلّم باللغة الفرنسية، أغلقها العثمانيون جميعاً عدا واحدة هي مدرسة الأليانس الإسرائيلية في بيروت[٣٩]. لهذا سعت فرنسا، مع إعلان الانتداب، إلى إكمال سياستها التي كانت قد بدأتها منذ زمن بعيد، والقاضية بتشجيع التعليم الخاص الأهلي والأجنبي بعامة، والذي يعلّم بالفرنسية بخاصة.

في كانون الثاني عام ١٩١٩، وبعد دخول الجيوش الحليفة إلى لبنان، دعا المفوض السامي الأول فرانسوا جورج بيكو الطوائف إلى إعادة فتح المدارس، وخصّص لها مبلغ مليون ونصف من الفرنكات الذهبية كمساعدات[٤٠]، وبفضل هذه الإجراءات فتحت ٦٦٨ مدرسة خاصة منذ أواخر ١٩١٩، وارتفع الرقم إلى ٨٢٠ مدرسة عام ١٩٢٠، وإلى ٩٩٣ عام ١٩٢١ [٤١]، ثم إلى ١٣٤١ مدرسة خاصة عام ١٩٣٩. وقد بلغت المدارس الخاصة في العام ١٩٢٥ ـ ١٩٢٦ نسبة ٨٨,٦٪ من مدارس لبنان، موزعة بين ٥٧٨ مدرسة أهلية أي بنسبة ٤٩,٤٪ و٤٥٩ مدرسة أجنبية بنسبة ٣٩,٢٪. أما المدارس الرسمية فلم يتعد عددها الـ١١٣ مدرسة بنسبة ١١,٣٪. (الجدول رقم ١ في الملحق يبين تطور عدد المدارس خلال فترة الانتداب).

٣٧ ـ كوثراني: ١٩٧٨، المرجع المذكور، ٣٠٨.

٣٨ ـ ضاهر: ١٩٧٤، المرجع المذكور، ٣١٦.

٣٩ ـ المرجع نفسه، ١٧٧.

٤٠ ـ المرجع نفسه، ١٧٩.

٤١ ـ «Commerçants et Industriels Français au Levant», *Bulletin économique des CIFL*, No. 1 (1927), 58.

مذكور في: المرجع نفسه، ١٧٩.

مقابل الدعم المادي الكبير للمدارس الخاصة، كان التعليم الرسمي «حسب ما تسمح به مداخيل الدولة»[٤٢] من اعتمادات. هذه المداخيل كانت تعني انخفاضاً مستمراً في موازنات التعليم الرسمي: في العام ١٩٢١ بلغت ٧,٣٪ من الميزانية العامة، واستمرت بالانخفاض حتى بلغت ٤,٠٢٪ في العام ١٩٢٧، وارتفعت قليلاً حتى العام ١٩٣٥ لتعود إلى ٧,٥٪. وظلت تراوح حول ٨٪ حتى ١٩٤٣ حين بلغت ٨,٣٪. (الجدول رقم ٢، في الملحق يبين تطور ميزانية التعليم الرسمي من ١٩١٩ وحتى ١٩٤٦).

ويشير تقرير المفوضية الفرنسية عن العام ١٩٢٥ إلى «أن عملية الإقتصاد (في الميزانية) تلك بالغة الأهمية ومقصودة، وتجد تبريرها في العدد الكبير للمدارس الخاصة الموجودة في لبنان الكبير».

الموقف من التعليم الرسمي إذن جعله في المرتبة الثانية بعد التعليم الخاص. وكانت غاية الدولة المنتدبة الأساسية منه، تمكين أبناء الطوائف الذين لم تحتضنهم مدارس الطوائف (كما هو حاصل في جبل لبنان)، الإنتقال من الأمية إلى امتلاك مهارات القراءة والكتابة والحساب وبخاصة باللغة الأجنبية، ليسهل ربطهم بإدارة الانتداب وإجراءاتها، وتسهيل انخراطهم في مشروعها. ويشير إحصاء عام ١٩٣٢ إلى أن نسبة الأمية في لبنان بلغت ٥٤٪. وقد ارتفعت هذه النسبة كثيراً في المناطق التي ألحقت بلبنان، والتي كان معظم سكانها من المسلمين، فبلغت عند الشيعة ٨٣٪ وعند السنة ٦٦٪، أما عند الموارنة فكانت ٤٨٪ وعند الكاثوليك ٣٩٪[٤٣].

هذه الفروقات في نسبة الأمية ظلت واضحة حتى أواخر العهد الإنتدابي، كما تبين إحصاءات فرنسية عن العام ١٩٤٢ ـ ١٩٤٣ أدرجتها كالآتي: ٣١,٥٪ عند الطوائف المسيحية الكاثوليكية ٦٨,٩٪ عند الشيعة، ٤٧٪ عند السنة، ٣٥,٦٪ عند الدروز[٤٤].

٤٢ ـ H.C.S.L. (Haute - Commissariat en Syrie et au Liban): «Rapport... sur l'année 1925».

مذكور في: ضاهر: ١٩٧٤، المرجع المذكور، ١٥٧.

٤٣ ـ Rapport SDN 1934 sur l'année 1933، مذكور في: Sabbah: 1950, op. cit., 157.

٤٤ ـ **Recueil de statistiques de la Syrie et du Liban 1942 - 1943,** Beyrouth, Imp. Catholique, 1945, 31.

مذكور في: ضاهر، مسعود: **لبنان الإستقلال الميثاق والصيغة**، بيروت، معهد الإنماء =

وبديهي أن تظل نسبة الأمية مرتفعة بين أبناء الطوائف المحمدية بعامة والشيعية بخاصة، نتيجة عدم وجود مؤسسات تعليمية للطائفة من جهة، ولاقتصار التعليم الرسمي في المناطق الملحقة بلبنان الصغير على عدد من المدارس الإبتدائية البدائية العقيمة من جهة ثانية، إضافة للحالة الإقتصادية المزرية التي كانت تسود مناطق عيشهم واضطرار معظم الأولاد بعمر الدراسة للعمل. ويبين مصدر أن عدد الطلاب في المدارس اللبنانية عام ١٩٤١ ـ ١٩٤٢ كان ١٣٨,٥٠٠ يتوزعون كالتالي:

٩٧ ألف مسيحي (٧٠٪)، ٣٤ ألف سني وشيعي (٢٤,٥٪)، ٥ آلاف درزي (٣,٦٪)، ٢ ألف يهودي (١,٤٪)، ٥٠٠ أقليات (٠,٤٪)[٤٥].

إزاء هذا الموقف من التعليم الرسمي، كان هناك سعي لتعميم نموذج الجبل اللبناني القائم على تطييف التعليم في المناطق التي ألحقت بلبنان، وذلك لتكريس الانقسام الطائفي إجتماعياً. لذا فقد كانت الدولة تعمد إلى تقليص عدد المدارس الرسمية كلما ازداد عدد المدارس الخاصة. وهكذا نفهم لماذا من أصل ٩٩٣ مدرسة في لبنان الكبير عام ١٩٢١ لم تكن حصة التعليم الرسمي إلا ١٢٩ مدرسة، انخفض عددها في العام ١٩٢٥ إلى ١١٣ لترتفع في العام ١٩٢٦ إلى ١٤٤ مدرسة، أي بنسبة ١٠,٥٪ من المدارس. وتظل هذه النسبة هي نفسها تقريباً حتى العام ١٩٣٨ إذ ترتفع إلى ١٣,٨٪ وتبلغ في العام ١٩٤٣ نسبة ١٩,٤٪ (راجع الجدول رقم ١ في الملحق).

ويؤكد السيد لاترويت، أحد أساتذة الليسية الفرنسية في بيروت، أنه في العام ١٩٣٨ «لم يكن في التعليم الرسمي إلا قلة من التلاميذ»، وهو يشير إلى أنه مقابل ١٨٠ مدرسة رسمية تضم ٢٠ ألف تلميذ كان هناك ١٢٠٠ مدرسة خاصة تضم حوالي ٨٠ ألف تلميذ، ثم يتساءل هل يمكن أن نصف بالوطنية تلك التربية المتروكة لمبادرة الجماعات المتناحرة؟ ألا نخشى أن يؤدي تجميع الأولاد طائفياً إلى التجزئة والتباعد؟[٤٦].

وفي مصدر آخر، هو تقرير لـSDN، يذكر أنه في العام ١٩٣٨، ومقابل

= العربي، ١٩٧٧، ٢٩٢.

٤٥ ـ المرجع نفسه.

٤٦ ـ مذكور في: Sabbah: 1950, op. cit., 114 - 115.

كل ١٠٠ تلميذ مسجلين في المدرسة الرسمية كان هناك ٦١٨ تلميذاً في المدرسة الخاصة، ويزداد هذا الفرق كثيراً إذا ما أضفنا إلى التعليم الخاص طلاب المدارس الأجنبية[٤٧].

كانت السياسة الفرنسية التعليمية تقوم إذاً على دعم التعليم الخاص بفرعيه المحلي والأجنبي. ويبين الجدول رقم ١ الإزدياد المطّرد لعدد المدارس الخاصة المحلية على حساب المدارس الخاصة الأجنبية. فقد وجد الانتداب في المدارس المحلية ضالته، فهي تقوم بالدور الذي يفترض بمدارسه الأجنبية أن تقوم به. فهي تعلّم المناهج الفرنسية، وتعتمد اللغة الفرنسية في التعليم. وهكذا تطورت نسبة المدارس الأهلية من ٤٩,٤٪ عام ١٩٢٤ إلى ٦٠,٣٪ عام ١٩٤٣، وانخفضت نسبة المدارس الأجنبية من ٣٩,٢٪ عام ١٩٢٤ إلى ٢٠,٥٪ عام ١٩٤٣.

من بين المؤسسات التعليمية المحلية تركزت المساعدات الفرنسية على دعم مدارس اليسوعيين. وتبين إحدى الدراسات انه من بين ١٧٨٣٧ طالباً كانوا مسجلين في المدارس اليسوعية في بداية القرن، كان ١٥٩٩٦ منهم (أي حوالي ٩٠٪)، لا يدفعون أي أقساط تعليمية[٤٨]. إنها مدارس «خاصة» ولكنها تعتمد إلى حد كبير على الدعم المالي من الدولة المنتدبة. وكان معظم طلاب المدارس اليسوعية من الطائفة المسيحية، وهذا ما يؤكده السكرتير العام للانتداب، روبير دوكيه[٤٩].

وقد استطاع الانتداب الفرنسي ملء وظائف كثيرة بواسطة خريجي هذه المدارس وكليات الجامعة اليسوعية. ويؤكد بوربون ذلك بقوله «إن المؤسسات التعليمية الفرنسية في الشرق هيأت لنا عناصر ممتازة لملء وظائف ثانوية في إدارتنا»[٥٠].

٤٧ ـ SDN هو مختصر لـ Société des Nations. وهي منظمة أنشئت في العام ١٩٢٠ لنشر السلام والإنماء والتعاون بين الأمم.

٤٨ ـ Salam, Nawaf: «L'Histoire et le rôle de la pénétration et de l'influence française et anglo - americaine dans l'enseignement au Liban, de 1840 à 1914», Mémoire, Sorbonne, Ecole des Hautes études, Paris, 1974, 177.

٤٩ ـ Cais, R.D.E.: **Histoire des colonies françaises - la Syrie,** T.3, Paris, Plon, 1931, 485.

٥٠ ـ Bourbon, P.: **La Syrie et la France,** Paris, Emile Paule, 1919, 27.

مذكور في ضاهر: ١٩٧٧، المرجع المذكور، ١٧٢.

ويعطينا الجدول رقم (١) إحصاء بعدد المدارس الخاصة في العام ١٩٢١ مع توزيعها إلى أنواع:

جدول ١: عدد المدارس الخاصة في لبنان في العام ١٩٢١ [51].

أ ـ مدارس أجنبية:	
فرنسية	٣٦٠
إنكليزية	٢٢
أمريكية	٥٧
مجموع	**٤٣٩**
ب ـ مدارس محلية مسيحية:	
مارونية	٢٥٨
كاثوليكية	٢١٦
أرثوذكسية	١٥٤
مجموع	**٦٢٨**
جـ ـ مدارس محلية محمدية:	
(سنة وشيعة ودروز)	١٥٣
د ـ طوائف أخرى	**٢٢**
المجموع الكامل	**١٢٤٢**

أما أعداد الطلاب فهي متوافرة لنا للعام ١٩٣٩ كما تظهر في الجدول رقم (٢).

إن الأرقام في الجدول رقم (٢) تعني رفع نسبة طلاب المدارس الكاثوليكية إلى ٤٩,١٪ من مجموع طلاب لبنان[52].

٥١ ـ H.C.S.L. (Haute - Commissariat en Syrie et au Liban): «La Foire - exposition de Beyrouth, Avril - Mai, 1921», Paris, Larose, 1922, 114 et 144.
مذكور في: ضاهر: ١٩٧٤، المرجع المذكور، ١٨١.

٥٢ ـ مذكور في: Sabbah: 1950, op. cit., 158.

جدول٢: توزع الطلاب للعام ١٩٣٩ في المدارس الرسمية والخاصة [53].

	العدد	٪
في المدارس الرسمية	١٩٩٣٦	١٣,٤
في المدارس الخاصة		
المدارس الإسلامية والدرزية	١٨٩٣٦	١٢,٧
المدارس الكاثوليكية	٣٦٩٨٨	٢٤,٨
مدارس البعثة الكاثوليكية الفرنسية	٣٤٠٠٠	٢٢,٨
مدارس البعثة الكاثوليكية الإيطالية	٢٢٣٢	١,٥
المدارس المسيحية غير الكاثوليكية	٣٦٩٨٨	٢٤,٨
المجموع في المدارس الخاصة	١٢٩١٤٤	٨٦,٦
المجموع العام	١٤٩٠٨٠	١٠٠,٠

ويبين الجدول رقم (٣) في الملحق توزع تلامذة لبنان خلال فترة الانتداب ما بين المدارس الرسمية والمدارس الخاصة المحلية والأجنبية.

لماذا ارتفع عدد المدارس الرسمية في العام ١٩٢٦؟

في العام ١٩٢٦ ازداد عدد المدارس الرسمية ٣١ مدرسة في عام واحد (من ١١٣ إلى ١٤٤) مع مجيء المفوض الفرنسي العلماني ساراي، الذي عينته حكومة تجمّع اليسار التي فازت بانتخابات ١١ أيار ١٩٢٤.

أثار مجيء ساراي الرعب في نفوس اليسوعيين وأتباعهم في الإدارة، لما عرف عنه من عداء لرجال الدين. ويقول اسكندر رياشي عنه: «...ووقع الهم في ركاب السكرتيرية بأجمعهم، وهم يعرفون أن ساراي، إذا لم يحبسهم حالاً، فهو سيرميهم في البحر، لأنه يعرف أنهم صنائع الجزويت واللعازاريين»[54]. ويتحدث كايلا، حاكم لبنان الكبير عن ضرورة المدرسة

٥٣ ـ مذكور في: Sabbah: 1950, Ibid., 158.

٥٤ ـ رياشي، اسكندر: **رؤساء لبنان كما عرفتهم**، بيروت، ١٩٦١، مذكور في: ضاهر: =

العلمانية في التعليم، فيكون رد الآباء اليسوعيين عليه وعلى ساراي عنيفاً، ويصفون العلمانية «بأن ليس رب ولا دين ولاخلق»، وأنها «منفية للآداب وجالبة للويلات والبلايا على المجتمع الإنساني»، وأن «حكومة الولايات المتحدة ما أبعدها عن العلمانية»، ويتساءلون: «هل فرنسا تؤيد كايلا؟»[٥٥] وراحوا يصورون العلمانية على أنها حرب حقيقية ضد الدين بشكل عام وضد الموارنة والكاثوليك بشكل خاص، واستطاعوا أن يؤلّبوا الرأي العام المسيحي ضد ساراي، الأمر الذي جعل الحكومة الفرنسية تشعر بخطر فقدان ركيزة أساسية من ركائز فرنسا في الشرق الأوسط. وكانت النتيجة تراجع الجنرال ساراي وذهابه إلى بكركي معتذراً.

وهكذا ثبتت هيمنة الآباء اليسوعيين على التعليم في لبنان، فاستمروا الأكثر عدداً في المدارس والتلاميذ، وفرضوا تأثيرهم على الجهاز التربوي اللبناني برمّته، وأشرفوا على تنظيم «وزارة المعارف والفنون الجميلة» التي أنشئت عام ١٩٢٦، وعدّلت في العام ١٩٢٨، وعلى وضع مناهج التدريس، وتحديد لغة التعليم، ونوعية الشهادات، ونظّمت الامتحانات الذي صدرت في العام نفسه ثم عدّلت بعد عامين، وكرسوا تبعية التعليم الرسمي للتعليم الخاص، هذه التبعية التي ستستمر طيلة أيام الانتداب الفرنسي وفترة واسعة من مرحلة الإستقلال. فسيطرة اليسوعيين لم تكن فقط على التعليم بل على معظم الإدارات، إن لم يكن عليها كلها[٥٦]. وحتى الستينات من هذا القرن كانت الأغلبية الساحقة من الوزراء والمدراء العامين وكبار موظفي الإدارة العامين وكبار موظفي الإدارة من خريجي كلية الحقوق في الجامعة اليسوعية. ولا بد لنا في هذا السياق من ذكر موقف الرئيس أميل إده الذي ألغى في العام ١٩٣٠

= ١٩٧٤، المرجع المذكور، ٢٩٧.

٥٥ _ **البشير**، العدد ٣٣١٥ (نيسان ١٩٢٥).

٥٦ _ «كان الموظفون اللبنانيون العاملون تحت إشراف السلطة الفرنسية، عبارة عن بضعة أشخاص تمّ استقدامهم على أساس مقدرتهم على الإتصال بالفرنسيين والتعامل معهم. وكانت العناصر المسلمة على العموم تخشى نظام الانتداب. وفي أوائل عهد الانتداب رفضت شغل وظائف الخدمة المدنية. وفي النهاية تغيّر هذا الموقف. ولكن في غضون ذلك، أصبحت الإدارة مهيمنة أولاً بالموظفين المسيحيين، خصوصاً في الوظائف الرئيسية التي تلي العناصر الفرنسية».
بشير، اسكندر: **إصلاحيات الخدمة المدنية في لبنان**، بيروت، معهد الإنماء العربي، ١٩٧٦، ١٦٦.

(١٧ كانون الثاني) ١١١ مدرسة ابتدائية رسمية وصرف حوالي ٤٠٠ معلماً رسمياً (المرسوم ٦١٣٠) بحجة أنهم لا يعرفون اللغة الفرنسية[٥٧].

موقف الدولة من التعليم الرسمي، كان ابقاؤه في حالة من الركود والانحطاط. «فالمدرسة الرسمية في القرى، وبخاصة في المناطق التي ألحقت بجبل لبنان منذ العام ١٩٢٠، لم تختلف بشيء عن مدارس الأتراك السابقة لا في طريقة تدريسها، ولا في جهازها التعليمي، ولا في مراحل التعليم، ولا في المنابت الإجتماعية للتلاميذ الذين كانوا يؤمونها. التغيير الوحيد أنها بدلت اللغة التركية باللغة الفرنسية»[٥٨]. هذا التبديل الذي جاء ليضيف صعوبة أخرى في وجه هذه المدارس، بسبب ندرة الجهاز التعليمي، وبسبب الصعوبات التي شكلتها هذه اللغة تجاه طلاب المدارس الرسمية: طلاب من بيئات فقيرة لا تتكلم الفرنسية، معلمون لا يجيدون الفرنسية، ولا تعليمها، بينما كانت معظم المواد تعلّم بهذه اللغة، وكانت الامتحانات تفصّل على قدّ تلامذة المدارس الخاصة.

صحيح أن اللغتين العربية والفرنسية اعتبرتا رسميتين في المدارس الرسمية، وإجباريتين، إلا أن الفرنسية كانت لغة تدريس معظم المواد تقريباً. وكانت الامتحانات الرسمية تجري طبقاً لمناهج المدارس الخاصة بالذات، لهذا كانت مواد الرياضيات والعلوم، وأحياناً التاريخ والجغرافيا والحساب، تدرّس في المدارس الرسمية باللغة الفرنسية[٥٩]، كل ذلك في سعي من الفرنسيين وأنصارهم من اللبنانيين لترسيخ اللغة الفرنسية والثقافة الفرنسية عند الشباب اللبناني، وعزله عن المحيط الجغرافي، وعن التيارات السياسية التي كانت تتفاعل فيه. وهكذا نفهم لماذا صدر في ١ شباط ١٩٣٠ المرسوم الإشتراعي رقم ٤ بإلغاء المجمع العلمي العربي اللبناني الذي كان قد أنشىء بقانون في العام ١٩٢٨ في ٢٠ شباط[٦٠].

٥٧ _ فروخ، عمر: **دفاعاً عن العلم دفاعاً عن الوطن**، بيروت، ١٩٤٥. أعيد طبعه ونشره عام ١٩٧٧ تحت عنوان: **وثائق ودراسات لبنانية (٢)**، ١٣.

٥٨ _ H.C.S.L.: «Rapport sur l'année 1924», 19.

٥٩ _ حنا، جورج: «من الاحتلال إلى الإستقلال»، بيروت، ١٩٤٦، ٣٤ _ ٣٥، مذكور في: ضاهر: ١٩٧٤، المرجع المذكور، ١٨٦.

٦٠ _ فايد، عبد الحميد: **دراسة عن التعليم وتطور المناهج**، بيروت، جامعة بيروت العربية، ١٩٧٠، ١٧.

لم ينتشر التعليم الرسمي إلا في المناطق الفقيرة فقط وببطء شديد، وكان معظم الذين اقبلوا عليه من أبناء الفئات الفقيرة بعامة والمسلمين بخاصة. وفي الجدول التالي رقم (٣) إحصاء عن العام ١٩٢٤ يؤكد ما نذهب إليه:

جدول ٣: توزع التلاميذ طائفياً على أنواع المدارس في العام ١٩٢٤ [٦١]

نوع المدارس	عدد المدارس	عدد التلاميذ	توزعهم الطائفي
رسمية	٩١	٥٤٩٩ تلميذاً	٤٤١٦ مسلم ١٠٨٣ مسيحي
	٢٦	٢٥٧٩ تلميذة	٢٣٢٣ مسلمة ٢٥٦ مسيحية
خاصة محلية تدرّس بالفرنسية	٧٢٢	٥٥٣٥٨ تلميذاً وتلميذة	٤٦٤٠٨ مسيحي (مع عدد ضئيل من اليهود) ٨٩٥٠ مسلم ٧٨٣٩ سني ١٠١٥ درزي ٩٦ شيعي
خاصة أجنبية ومحلية للبنات بالفرنسية	٢٦٣	٢٥٧٤٥ تلميذة	٢٣٦٨٢ مسيحيات (مع بعض اليهوديات) ٢٠٦٣ مسلمة ١٦٩١ سنية ٣٠٩ درزية ٦٣ شيعية
خاصة أجنبية غير فرنسية	٨٨	٦١٧٣ تلميذاً وتلميذة	٤٨٦٠ مسيحي (مع بعض اليهود) ١٢٩٣ مسلم ٨١٦ سني ٤١٣ درزي ٦٤ شيعي
المجموع	١١٩٠	٩٥٣٥٤	

٦١ ـ H.C.S.L.: «Rapport sur l'année 1925», Index 4, مذكور في: ضاهر: ١٩٧٤، المرجع المذكور، ١٨٦ ـ ١٨٧.

يظهر الجدول رقم (٣) أن نسبة طلاب التعليم الرسمي كانت ٨,٥٪ من المجموع في العام ١٩٢٤ مقابل ٩١,٥٪ للخاص. وبلغت نسبة الطلاب المسلمين في التعليم الرسمي ٨٣,٤٪ مقابل ١٦,٦٪ من الطلاب المسيحيين. أما نسبة الطلاب المسلمين في التعليم الخاص فقد بلغت ١٤,١٪ مقابل ٨٥,٩٪ للمسيحيين. وبلغت نسبة الطلاب الشيعة في التعليم الخاص ٠,٢٥٪. وإذا ما راجعنا الجدول رقم ٤ في الملحق، الذي يبين توزع التلاميذ بحسب انتمائهم الطائفي على المدارس الرسمية والخاصة المحلية والأجنبية، يتبين أن المسلمين هم طلاب المدارس الرسمية بامتياز، إذ راوحت نسبتهم فيه ما بين ٧٦,٧٪ من المجموع عام ١٩٣٢ و٦٧,٦٪ عام ١٩٤٢، أما نسبتهم من المدارس المحلية فقد كانت ٣٠,٢٪ عام ١٩٣٢ وانخفضت إلى ٢٦,٨٪ عام ١٩٤٢، ويترجحون في حوالي نسبة ١/ ١٠ من طلاب المدارس الأجنبية. أما التلامذة المسيحيون فإن نسبتهم العامة من تلامذة لبنان لم تتدن عن ٧٠٪ طوال عهد الانتداب، تركّزت النسبة الكبرى منهم في المدارس الأجنبية (حوالي ٨٥٪ من جمهورها)، ثم في المدارس الخاصة المحلية (حوالي ٧٠٪ من تلامذتها)، ونسبة قليلة منهم ارتادت المدارس الرسمية (لم تتعد إلى ٣٠٪) من تلامذتها.

ويؤكد تقرير واصف بارودي، مدير التربية الوطنية عام ١٩٣٨، ما نذهب إليه، فيشير إلى أن المدارس الرسمية في ذلك العام بلغت ١٤٨ مدرسة منها ١٢٣ للصبيان و٢٦ للبنات، توزعت على المحافظات كما في الجدول التالي رقم (٤):

جدول ٤: توزع المدارس الرسمية تبعاً لجنس تلامذتها على المحافظة في العام ١٩٣٨ [٦٢]

المحافظة	مدارس للذكور	مدارس للإناث	المجموع
بيروت	١	٧	٨
جبل لبنان	١٧	١	١٨
الشمال	٢٧	٥	٣٢
البقاع	٣١	٤	٣٥
الجنوب	٤٧	٨	٥٥
المجموع	**١٢٣**	**٢٥**	**١٤٨**

٦٢ ـ انظر: Sabbah: 1950, op. cit., 159.

فالمدارس الرسمية قليلة جداً في «لبنان الصغير» في بيروت والجبل، حيث تنتشر المدارس الخاصة والأجنبية. ويرتفع عددها في المناطق التي ألحقت بلبنان بعد الإستقلال، وهي المناطق التي تكثر فيها الطوائف الإسلامية وتقل المدارس الخاصة، الأهلية والأجنبية. وهذا ما يؤكده تقرير الـSDN للعام ١٩٣٨ إذ يقول إن «غالبية المدارس الحكومية نجدها في محافظات لبنان الجنوبي والبقاع ولبنان الشمالي حيث الغلبة للمسلمين، وحيث لم تنتشر فيها المدارس الخاصة كما في المناطق ذات الغلبة المسيحية. هذه المحافظات تعاني من الحرمان على المستوى التعليمي»[٦٣]

ويشير تقرير واصف بارودي إلى أن عدد الأولاد في عمر الدراسة في تلك السنة (أي ١٩٣٨) بلغ ١٦٠ ألف ولد منهم ٩٠ ألفاً في المدارس الخاصة، مقابل ١٦ ألفاً في المدارس الرسمية، وكان هناك حوالي ٥٤ ألف ولد خارج المدرسة، ويبرر ذلك بعدم كفاية الموازنة المخصصة للمدرسة الرسمية لفتح مدارس جديدة، فيقول: «إن الموازنة المتاحة، لا تقصر فقط بالنسبة لفتح مدارس جديدة، وإنما أيضاً بمعالجة الوضع السيء الذي تعاني منه المدارس الحالية حيث تبلغ نسبة تلميذ/ معلم حوالي المئة».

إن سياسة الإدارة الإنتدابية التي تختصر بتشجيع القطاع التعليمي الخاص وإهمال التعليم الرسمي، جاءت لتؤكد دور المدرسة في إعادة إنتاج الواقع الإجتماعي الطبقي من جهة، وفي إعادة إنتاج ثقافة الفئات المسيطرة من جهة ثانية. وهكذا تكرّست المدرسة اللبنانية أداة تمييز طائفي وإجتماعي. لم تكن سياسة الإدارة الإنتدابية التعليمية هذه معزولة عن سياستها في بناء أسس الدولة اللبنانية نفسها، إذ انه، وبعد رحيل ساراي، عمد هنري دوجوفنيل المفوض السامي للبنان وسوريا أواخر العام ١٩٢٥، إلى تكليف أحد معاونيه، سوشيه، بكتابة دستور للبنان، فأجابه وهو يحمل دستور فرنسا لعام ١٨٧٥: «سيكون بين يديك خلال أسبوع واحد»[٦٤]. وفي ٢٣ أيار ١٩٢٦ أصبح للبنان دستوره، الذي يؤكد ادمون رباط أنه لم يكن من وضع

٦٣ _ انظر: Sabbah: 1950, op. cit., 132 - 134.

٦٤ _ Fabre - Luce, Alfred: «Deuil au Levant», cité par: Majzoub, M.: «L'Indépendance libanaise dans l'ordre interne et international», Aix - en - Provence, Dactylogrophieé, 1956, 37.

اللبنانيين[٦٥]، «ولا يتناسب مع مستوى التطور السياسي للشعب اللبناني وغير معبر إطلاقاً عن حاجاته وأمانيه»[٦٦].

وكخلاصة، بامكاننا أن نجمل أهم الإجراءات التي اتخذتها الدولة المنتدبة في نطاق التعليم الرسمي بالنقاط الخمس التالية:

١. تنظيم إدارة المدارس

بتاريخ ٢٩ تشرين الأول عام ١٩٢٠ صدر قرار من حاكم لبنان الكبير بتشكيل مديرية المعارف والفنون الجميلة، مهمتها تنظيم إدارة التعليم، تحت مراقبة المستشار الفرنسي. وبتاريخ ١٢ شباط ١٩٢٦ صدر قرار بإنشاء مجلس للمعارف العمومية، مهمته دراسة المسائل المتعلقة بالمعارف العمومية. وفي ٣١ أيار ١٩٢٦ صدر مرسوم باحداث وزارة المعارف والفنون الجميلة، ومهمتها تنظيم معاهد التعليم المختصة بالدولة. وفي العام ١٩٣٣ عدلت تسمية الوزارة إلى وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة.

٢. إصدار المناهج التعليمية

صدرت مناهج المرحلتين الإبتدائية والإبتدائية العليا في العام ١٩٢٤ ثم عدلت في العام ١٩٢٨، مع تنظيم لامتحانات شهادتي السرتفيكا والبروفيه. وصدرت مناهج المرحلة الثانوية عام ١٩٢٩ ليصار من ثم إلى تعديلها في العام ١٩٣٣، وفيها تنظيم لامتحانات البكالوريا وفروعها.

٣. تنظيم إعداد المعلمين

بتاريخ ٢٧ حزيران ١٩٢٤ وباقتراح من مدير المعارف، أنشئت أول مدرسة للمعلمين (القرار رقم ٢٨٢٣)، مع تحديد لمناهج هذه المدرسة التي كانت مهامها تخريج معلمين رسميين. تخرجت أول دفعة من المعلمين في العام ١٩٢٦، في العام ١٩٣٢ أعيد تنظيم هذه المدرسة وأعطيت اسم دار المعلمين.

٦٥ _ في ندوة حول كتابه **«التكوين التاريخي للبنان»** في معهد غوته الألماني في بيروت بتاريخ ٨ آذار ١٩٧٤. مذكور في: ضاهر: ١٩٧٤، المرجع المذكور، ٣١٤.

٦٦ _ Contant - Biron, R. de: «Sur les routes de Syrie après neuf ans de Mandat», Paris, Plon, 1928, 13.

مذكور في: ضاهر: ١٩٧٤، المرجع المذكور، ٣١٤.

٤ . تنظيم المدرسة

تمّ تنظيم المدرسة الرسمية وفقاً للشكل التالي:

- مدارس الأمومة أو الحضانة لأطفال ما قبل السادسة، يتمّ التعليم فيها بالعربية، وتستمر لسنتين.

- مدارس إبتدائية، مقسمة في ثلاثة أقسام: تمهيدي وأساسي ومتوسط كل منها سنتان. في نهاية المرحلة الأساسية (أي بعد أربع سنوات) هناك شهادة الدروس الإبتدائية، بعدها يتابع المتعلم المرحلة الإبتدائية العليا لسنة واحدة، ينتقل بعدها إلى المرحلة التكميلية وهي من سنتين، يتقدم المتعلم في نهايتها لشهادة البروفيه.

- لم يكن هناك وجود لمرحلة ثانوية في التعليم الرسمي خلال مرحلة الانتداب. وكان على من يرغب في متابعة الدراسة الثانوية الانتقال إلى المدارس الخاصة الأهلية أو الأجنبية، وكان عليه إجراء امتحان دخول للقبول فيها.

٥ . تمويل التعليم

وضع قانون ٢٨ شباط ١٩٢٨ على عاتق السلطات المحلية تكاليف الحصول على الأرض وبناء المدرسة عليها أو شراء البناء أو استئجاره، على أن تتكفل الدولة بالمقابل برواتب الموظفين والمعلمين.

والتعليم الرسمي (وكله ابتدائي وبعضه القليل ابتدائي عالي) مجاني تتحمل الدولة تكاليفه، إضافة لما تتحمل من مساعدات تقدمها لبعض المدارس الإبتدائية الخاصة.

ثالثاً: التعليم الرسمي في عهد الدولة المستقلة

مع تطور صراع القوى خلال الحرب العالمية الثانية ورجحان كفة الحلفاء على كفة المحور، انقسم الفرنسيون في لبنان إلى فريقين:

- فريق بقيادة المفوضية العليا الفرنسية يناصر قوات فيشي المدعومة من المانيا، يسعى إلى إدامة احتلال فرنسا لمستعمراتها ومن ضمنها لبنان وسوريا، ويحرّض قوى طائفية مسيحية للمطالبة ببقاء الانتداب وربط مصير لبنان بشكل دائم بالحماية الفرنسية.

- وفريق الفرنسيين الأحرار المدعوم من بريطانيا وعلى رأسه الجنرال كاترو، يدعو إلى وضع حد لنظام الانتداب في سوريا ولبنان وإبداله بمعاهدة تحالف مع فرنسا.

في العام ١٩٤١ يوجه كاترو رسالة إلى السوريين واللبنانيين يقول في افتتاحيتها: «إنني قادم إليكم لإنهاء عهد الانتداب ولأعلن حرّيتكم واستقلالكم... وستتمكنون من أن تؤلفوا لأنفسكم دولا منفردة أو أن تتحدوا في دولة واحدة»[٦٧].

وكان من نتائج هذا الموقف الفرنسي المستجدّ، توجيه ضربة للتيار المنادي بضرورة بقاء الانتداب الفرنسي على أرض لبنان، تمثلت ببروز تيار مسيحي جماهيري يطالب بالإستقلال التام عن فرنسا. وهكذا لم تعد معارضة الوجود الفرنسي حكراً على الطوائف المسلمة بل انتقلت إلى المناطق المسيحية، وإلى بكركي بالذات، حيث انعقد مؤتمر فيها، في ٢٥ كانون الأول ١٩٤١، برعاية البطريرك عريضة تمثّلت فيه كافة الطوائف والقوى الوطنية المعارضة للانتداب، وجاءت مقرراته تطالب بالاستقلال الكامل للبنان وبناء مؤسسات الدولة على أساس التمثيل الطائفي. شكّل هذا المؤتمر ومقرراته حجر الأساس الذي بني عليه ميثاق دولة الإستقلال لعام ١٩٤٣ والذي عُرف بالميثاق الوطني.

وتكتل التيار المناهض المطالب ببقاء الانتداب الفرنسي لحماية المسيحيين، بزعامة المطران انطوان مبارك، من أنصار حزب الوحدة اللبنانية، وأنصار «الكتلة الوطنية» بزعامة أميل إده. وكانت المفوضية العليا الفرنسية لا تزال تدعمه.

بعد انتصار الحلفاء، وإثر محاولات من الجنرال كاترو نفسه، لإعادة تثبيت الانتداب وإيجاد تيار مسيحي مؤيد له، استطاع التحالف المطالب بالإستقلال، أن يفرض الانتخابات عام ١٩٤٣، وأن يفوز فيها، وأن يحقق من خلال مقررات جلسة مجلس النواب في ٨ تشرين الثاني ١٩٤٣ تعديل الدستور لعام ١٩٢٦ وجعله دستوراً لدولة كاملة الإستقلال، يعلن صبيحة يوم ٢٢ تشرين الثاني ١٩٤٣.

الفوز الذي حققه التيار الإستقلالي في الانتخابات النيابية انحصر في

٦٧ - ضاهر: ١٩٧٤، المرجع المذكور، ١٢٤.

مناطق الأطراف فقط، إذ إن التيار الآخر حقق فوزاً كبيراً داخل جبل لبنان، وظل يهوّل بمخاطر زوال الضمانات الأجنبية، ويعلن أن خروج فرنسا سيعني القضاء المؤكد على لبنان المسيحي، وعلى استقلاله وسيؤول إلى دمجه بالأقطار العربية المسلمة.

وهكذا ورث العهد الإستقلالي عن الانتداب لبنانين ضمن لبنان الواحد:

١. لبنان المتصرفية، «لبنان الصغير»، وجذور الدعوة إلى وطن طائفي، وهي الجذور التي غرست منذ نظام القائمقاميتين.

٢. لبنان الكبير الذي أعلن عام ١٩٢٠ بتوازن طائفي من نوع جديد، قضى على الوجه الطائفي الوحيد الجانب للبنان الصغير.

لبنان الأول هو لبنان الطائفة المميزة الموعودة بإقامة وطن على قياسها، المتعضة من وجود الطوائف الأخرى التي ألحقت «بدولتها» دون رغبة منها والخائفة على امتيازاتها، والعاملة لتأكيدها.

ولبنان الثاني هو لبنان الطوائف الساعية، كل منها، إلى تأكيد حقّها في الوجود، وفي انتزاع مواقع لها في إطار الدولة الناشئة.

وهكذا فإن دولة الإستقلال لم تستطع التصدّي لأي فئة طائفية أو لأي ممارسة طائفية (ومنها التعليم)، مهما بلغ خطرها على وحدة لبنان وشعبه بحجة الحفاظ على التوازن الطائفي الذي بنيت عليه دولة الميثاق. وراحت كل طائفة تسعى إلى حماية نفسها وإبراز وحدتها الطائفية في وجه الطوائف الأخرى، من خلال بناء وتقوية مؤسساتها الطائفية الرامية إلى احتضان أبناء الطائفة وإعدادهم لاحتلال مواقع الطائفة في إدارات الدولة ومؤسساتها. وإن غالت بعض القوى في ممارساتها الطائفية (حزبية كانت أم تعليمية) فهي لا تخشى أي صدّ أو قمع إذ تتمتّع بحماية داخل دولة الطوائف، لأن قمعها سيؤدي إلى انفراط عقد الطوائف المتعايشة ويدمّر ميثاقها الوطني. وتتعزز الممارسات الطائفية لدرجة أنها تصبح مساوية للدين، ويصبح «كل مساس بالطائفية هو مساس بالدين»[68].

في نهاية الخمسينيات تطرأ عوامل إقليمية جديدة، تكاد تطيح بدولة

٦٨ ـ الحاج، كمال: **فلسفة الميثاق الوطني**، ٢٥٢.

الميثاق، أهمها عودة الحلم إلى إقامة الدولة العربية والذي تجسّد بالوحدة السورية المصرية. فكان ان انفرط عقد الطوائف، وعاد التجاذب عنيفاً بين الالتحاق العربي والإنكفاء اللبناني، فتدخّل الإرادات الدولية، وتعيد التوازن الطائفي على قاعدة لبنان واحد لا لبنانان. ويتسلّم دفة القيادة ممثلو البرجوازية المالية التي ضاقت ذرعاً ببنية الدولة القديمة التي بناها رجال الإستقلال، وترفع شعار تحديث أجهزة الدولة ومؤسساتها لتستطيع مواكبة التطورات المالية المستجدة في المنطقة، وأهمها:

- بروز لبنان كمركز تجاري عربي مميز وناشط بعد إقامة دولة إسرائيل وإقفال المرافىء الفلسطينية بوجه التجارة العربية.

- ورود كم هائل من البترو دولار العربي إثر اكتشاف النفط، الساعي إلى التوظيف أو المهاجر إلى الأسواق الأوروبية والأميركية.

- ورود رساميل كبيرة هاربة من وجه التأميم في بعض الدول العربية الغنية المجاورة.

- ورود رساميل لبنانية جديدة من اللبنانيين الذين هاجروا إلى دول النفط واستطاعوا تكوين ثروات هناك.

- بروز لبنان كمركز للاصطياف والسياحة وكواحة للحرية المالية والفردية والإعلامية.

وتبدأ مع الرئيس فؤاد شهاب محاولات لتحديث مؤسسات الدولة وعقلنتها، فينشأ مجلس الخدمة المدنية في العام ١٩٥٩، كواحد من المشاريع الطامحة إلى إعادة التوازن الطائفي في مؤسسات الدولة (كان موظفو الفئة الثالثة في العام ١٩٥٩ يتوزعون بنسبة ٦١,٣٪ من المسيحيين مقابل ٣٨,٧٪ من المسلمين)[69]. ويشهد التعليم الرسمي عهده الذهبي في هذه الفترة.

ومع بدايات السبعينيات تطرأ عوامل إقليمية وداخلية تفجّر التوازن الطائفي، وتكاد الصيغة والميثاق يتبخّران لولا التدخل الدولي من جديد بانتظار ما سيحدث على الساحة الإقليمية والعالمية.

٦٩ ـ بشير: ١٩٧٦، المرجع المذكور، ٣٢.

أ. الخريطة المدرسية

لم ينتشر التعليم الرسمي بمعناه الحقيقي في لبنان إلا في عهد الإستقلال، فارتفع عدد المدارس الرسمية من ٣٠٤ في العام ١٩٤٣ ـ ١٩٤٤ إلى أكثر من الضعف في العام ١٩٤٦ ـ ١٩٤٧، ليبلغ ٦٣٢ مدرسة. ويستمر بالتزايد بالوتيرة السريعة ليصل بعد عشر سنوات، في ١٩٥٦ ـ ١٩٥٧، إلى ١٠٣٩ مدرسة. وعشية الحرب الأهلية، في العام ١٩٧٢ ـ ١٩٧٣، يصل إلى ١٣٥٤ مدرسة، لينخفض بعدها حتى العام ١٩٧٩ ـ ١٩٨٠، حيث يعود إلى الإرتفاع مجدداً إلى أن يبلغ أقصى حدوده في العهد الإستقلالي فيصل عدد المدارس إلى ١٤٤٨ مدرسة عام ١٩٨٠ ـ ١٩٨١. ويظل العدد بعد ذلك ينخفض ليصل إلى ١٣١٨ مدرسة في العام ١٩٩٥ ـ ١٩٩٦.

ويبين الجدول التالي رقم (٥) تطور عدد المدارس الرسمية بحسب المحافظات ابتداء من عام ١٩٦٧ ـ ١٩٦٨ وحتى العام ١٩٩٣ ـ ١٩٩٤ (وهي السنوات التي توافرت فيها الإحصاءات عن توزع المدارس على المحافظات).

جدول ٥: تطور عدد المدارس الرسمية حسب المحافظات
(١٩٦٧/١٩٦٨ ـ ١٩٩٣/١٩٩٤)

العام الدراسي	بيروت	جبل لبنان	لبنان الشمالي	لبنان الجنوبي	البقاع	المجموع
١٩٦٧ ـ ١٩٦٨	٥٢	٣٧٢	٣٣٧	٣١٥	٢١٧	١٢٩٣
١٩٧٠ ـ ١٩٧١	٥٧	٣٦٦	٣٦٧	٢٩٩	٢٢١	١٣١٠
١٩٧٧ ـ ١٩٧٨	٦٦	٣٤٨	٣٧٧	٣٠٢	٢٢٩	١٣٢٢
١٩٨٠ ـ ١٩٨١	٨٦	٣٦٨	٤١٠	٣١٣	٢٧١	١٤٤٨
١٩٨٨ ـ ١٩٨٩	٧٨	٢٩٦	٣٩٥	٢٦٧	٢٣٥	١٢٧١
١٩٩٣ ـ ١٩٩٤	٧٥	٢٧٩	٣٩٧	٢٨٥	٢٥١	١٢٨٧
مؤشر التطور*	١٤٤	٧٥	١١٨	٩٠	١١٦	٩٩,٥

* إذا اتخذنا العام ٦٧ ـ ١٩٦٨ أساساً وأعطيناه الرقم ١٠٠.

يبين الجدول رقم (٥) أن مجموع المدارس الرسمية في لبنان انخفض خلال ٢٥ سنة ٦ مدارس، وانخفض بشكل حاد في جبل لبنان (حوالي ١٠٠ مدرسة)، مع العلم أنه في هذه الفترة نمت الضواحي التابعة لمحافظة الجبل نمواً كبيراً فبلغ عدد المدارس فيها وحدها ٩٨ مدرسة من أصل ٢٧٩ في كامل محافظة جبل لبنان للعام ١٩٩٣ ـ ١٩٩٤، الأمر الذي يوضح مدى الانخفاض الذي أصاب عدد المدارس الرسمية في بقية مناطق الجبل. وارتفع عدد المدارس ارتفاعاً قليلاً في البقاع ولبنان الشمالي وبيروت، وهو ارتفاع لا يتناسب بالتأكيد مع زيادة عدد السكان في هذه المناطق وازدياد الطلب على التعليم.

ب. ميزانية التعليم

منذ السنوات الأول للإستقلال تبدأ موازنات التعليم الرسمي بالإرتفاع، فتنتقل من نسبة ٧,٧٪ من مجمل الميزانية عشية الإستقلال إلى ١٢,٨٪ بعد عشر سنوات في العام ١٩٥٦، وإلى ١٥٪ عام ١٩٥٩، ثم تنخفض في مطلع الستينات، لتعود إلى الإرتفاع في نهايتها لتبلغ ١٧٪ عام ١٩٦٩ و١٩,٦٪ عام ١٩٧١، وتبلغ أقصى معدلاتها عشية الحرب الأهلية في العام ١٩٧٤ حيث تصل إلى ٢٢,١٪ ثم تأخذ بالانخفاض تدريجياً حتى بداية الثمانينات حيث تشهد انخفاضاً حاداً عام ١٩٨٠ إذ تبلغ ١٣,٢٪ ثم ٧,٩٪ في العام ١٩٩١، و٥,٧٪ في العام ١٩٩٥ [٧٠].

كانت زيادة موازنات التعليم الرسمي منذ بداية الخمسينيات وحتى عام ١٩٧٥ الترجمة الفعلية للحاجة إلى فتح مدارس رسمية في مختلف المناطق اللبنانية تلبية لحاجات الدولة الناشئة من الموظفين واليد العاملة ومماشاة للتطور الإقتصادي الذي عرفه لبنان خلال هذه الفترة من جهة، ولتلبية الطلب المتزايد على التعليم من جهة أخرى، الأمر الذي جعل وزير التربية يصرح في العام ١٩٥١ بأنه «إذا ما تابعت وزارة التربية الوطنية هذا المنهاج ثلاث سنوات أخرى لا غير، عندئذٍ تتاح فرصة التعليم لكل فتى ولكل فتاة... وتمحى الأمية من

٧٠ ـ الإحصاءات محتسبة من أرقام الموازنات العامة الصادرة عن وزارة المالية وكذلك من إحصاء المركز التربوي للبحوث والإنماء لعام ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩.

لبنان»[٧١]. ولكن سياسة التوسع في إنشاء المدارس هذه «لم ترافقها خطط مدروسة لمواقع المدارس الملائمة، كما لم ترافقها سياسة لإنشاء الأبنية المدرسية ولتجهيزها ولا سياسة لإعداد المعلمين وفق نوعية ملائمة وعدد كاف»[٧٢].

وكان من الطبيعي أن تنخفض هذه الموازنات خلال سنوات الحرب الأهلية التي شهدت خلالها المدرسة الرسمية هجمة شرسة عليها من قبل الأطراف المتحاربة جميعاً، فدمر الكثير من الأبنية والتجهيزات

ج. المدارس الرسمية والمدارس الخاصة

كان عدد المدارس الرسمية في بداية عهد الإستقلال ٣٠٤ أي ما نسبته ١٩,٢٪ من مجموع المدارس في لبنان مقابل ١٢٧٩ مدرسة خاصة أي ما نسبته ٨٠,٨٪. وبعد عشر سنوات، أي في العام ١٩٥٣ ـ ١٩٥٤، تفوقت المدارس الرسمية من حيث العدد على المدارس الخاصة إذ بلغ عددها ٩٥٣ (٥١٪) مقابل ٩١٧ مدرسة خاصة (٤٩٪). ويعود عدد المدارس الخاصة ليزيد على عدد المدارس الرسمية في العام ١٩٥٨ ـ ١٩٥٩ (مع الحرب الأهلية) فيبلغ ١١٥٢ (٥٥,٤٪) مقابل ١٠٠٧ مدارس رسمية (٤٤,٦٪). ثم تعود الغلبة للمدرسة الرسمية عشية الحرب الأهلية الثانية في العام ١٩٧٣ ـ ١٩٧٤ حيث يبلغ عددها ١٣٤٨ (٥٠,٢٪) مقابل ١٣٣٩ مدرسة خاصة (٤٩,٨٪). ويستمر بعدها التفوق لصالح المدرسة الرسمية حتى ١٩٩٣ ـ ١٩٩٤ فيبلغ عدد المدارس الرسمية ١٢٨٧ (٥٢,٦٪) مقابل ١١٥٩ مدرسة خاصة (٤٧,٣٪)[٧٣].

ومع تزايد عدد المدارس الرسمية، بدأ عدد المعلمين العاملين فيها يتزايد هو الآخر، كما يظهر في الجدول رقم (٦):

٧١ ـ أبي اللمع، رئيف: «التعليم في لبنان بين الحقائق والآمال والأحلام»، محاضرة القيت عام ١٩٥١، منشورات **محاضرات الندوة اللبنانية**، السنة الخامسة، النشرة ١ ـ ٢ (١٩٥١)، ٤٧.

٧٢ ـ معلوف، نايف وآخرون: **التعليم الرسمي واقع وآفاق**، بيروت، مديرية التعليم الإبتدائي، وزارة التربية الوطنية، ١٩٨٣، ص ٥٥.

٧٣ ـ راجع الجدول رقم ٥ في الملحق الذي يبين تطور عدد المدارس الخاصة والرسمية منذ بداية الإستقلال وحتى اليوم.

جدول ٦ : تطور عدد المعلمين الرسميين خلال السنوات الأولى للاستقلال[٧٤]

	٤٢ ـ ٤٣	٤٣ ـ ٤٤	٤٤ ـ ٤٥	٤٥ ـ ٤٦	٤٦ ـ ٤٧	٤٧ ـ ٤٨
عدد المعلمين	٤٢١	٦١٢	٨٨٧	١٠٢٠	١٣٣٢	١٤٤٤
مؤشر التطور	١٠٠	١٤٥	٢١١	٢٤٢	٣١٦	٣٤٣

خلال سنوات خمس فقط تضاعف عدد المعلمين الرسميين حوالي ثلاث مرات ونصف في الوقت الذي تضاعف فيه عدد التلاميذ أيضاً حوالي ٣ مرات من ٢٦٦٦٢ تلميذاً عام ١٩٤٣ إلى ٥٤٦٦٣ تلميذاً عام ١٩٤٧ ـ ١٩٤٨، وتضاعف عدد المدارس مرتين من ٣٠٤ إلى ٦٣٢ مدرسة. وبلغ معدل تلميذ/ معلم في العام ١٩٤٧ ـ ١٩٤٨ حوالي ٣٨.

ويستمر عدد المعلمين يتزايد وبنسب كبيرة كما يتضح لنا من الجدول رقم (٧):

جدول ٧: تطور عدد المعلمين الرسميين من عام ١٩٤٥ ـ ١٩٤٦ وحتى ١٩٩٥ ـ ١٩٩٦

	٤٥ ـ ٤٦	٥٥ ـ ٥٦	٦٥ ـ ٦٦	٧٤ ـ ٧٥	٨٦ ـ ٨٧	٩٥ ـ ٩٦
عدد المعلمين	١٠٢٠	٣٤٥٧	١٠٥٣٥	٢١٢٤٤	٢٥٨٤١	٣٠٩٩٢
مؤشر التطور	١٠٠	٣٣٩	١٠٣٢	٢٠٨٣	٢٥٣٣	٣٠٣٨

د. التلاميذ في المدارس الرسمية والخاصة

القراءة الأولية لتطور عدد المدارس الرسمية منذ بداية الإستقلال وحتى اليوم، توحي بأن زيادة عددها أمر صحي انعكس إيجاباً على عدد التلامذة

٧٤ ـ Sabbah: 1950, op. cit., 191.

فيها. فمجرد زيادة عدد المدارس يجب أن يعني منطقياً زيادة في عدد التلامذة.

لكن الواقع أمر آخر.

لم يشهد لبنان منذ الإستقلال وحتى اليوم أي سنة دراسية تفوّق فيها عدد تلامذة المدارس الرسمية على تلامذة المدارس الخاصة.

ففي الفترات الواقعة ما بين ١٩٥٠ و١٩٦١ وما بين ١٩٦٦ و١٩٧٢، وما بعد ١٩٨١، ظلت نسبة تلامذة التعليم الخاص تزيد على ٦٠٪ من تلامذة لبنان لتصل في العام ١٩٩٣ ـ ١٩٩٤ إلى حوالي ٧٠٪ من إجمالي عدد التلاميذ. ولم يشهد التعليم الرسمي إقبالاً وزيادة في نسبة تلامذته إلا في فترتين: الأولى ما بين ١٩٦٢ و١٩٦٦ والثانية ما بين ١٩٧٢ و١٩٨١ حيث تراوحت نسبة تلامذة التعليم الرسمي ما بين ٤٠ و٤٤٪. أما أقل نسبة من الإقبال على التعليم الرسمي فكانت ابتداء من العام ١٩٨٨ ـ ١٩٨٩ وحتى اليوم إذ بلغت نسبة التلامذة في ذلك العام أقل من ٣/١ من تلامذة لبنان[٧٥].

وهكذا ففي الوقت الذي ترتفع نسبة المدارس الرسمية عن ٥٠٪ ما بين السنوات ١٩٥٣ و١٩٥٨ لتصل إلى ٥٥٪ عام ١٩٥٥، نجد أن نسبة التلاميذ المسجلين فيها تبلغ ٣٩,٤٪ فقط من تلامذة لبنان.

وفي الفترة الممتدة من ١٩٧٣ وحتى اليوم نجد أن نسبة المدارس الرسمية قد تراوحت ما بين ٥٠,٢٪ و٥٨,٢٪ من عدد المدارس في لبنان بينما ظلت نسبة التلاميذ في الفترة نفسها أقل من نصف تلامذة لبنان لتصل أدنى نسبة لها عام ١٩٩٣ ـ ١٩٩٤ فتبلغ ٣٠,٦٪ فقط من المجموع.

كيف ترجم تطور التعليم، مدارس وتلاميذ ومعلمين، على البنية الداخلية للتعليم الرسمي؟

من خلال مقارنة تطور هذه العناصر الثلاثة يتبين أن تطورها لم يكن متناسباً، كما يبينه الجدول رقم (٨).

٧٥ ـ راجع الجدول رقم ٨ الذي يبين تطور عدد التلاميذ في نوعي المدارس خلال فترة الإستقلال.

جدول ٨: تطور عدد التلاميذ والمدارس والمعلمين في المدارس الرسمية منذ بداية الإستقلال وحتى العام ١٩٩٥/ ١٩٩٦

العام الدراسي	عدد التلاميذ	مؤشر التطور	عدد المدارس	مؤشر التطور	عدد المعلمين	مؤشر التطور	معدل تلميذ/ معلم
٤٥ ـ ٤٦	٣٠٩٢٦	١٠٠	٤٥١	١٠٠	١٠٢٠	١٠٠	٣٠,٣
٥٥ ـ ٥٦	٨٧٠٦١	٢٨٢	١٠٢٧	٢٢٨	٣٤٥٧	٣٣٩	٢٥,١
٦٥ ـ ٦٦	١٨١١٨٥	٥٨٦	١٢١٩	٢٧٠	١٠٥٣٥	١٠٣٢	١٧,٢
٧٤ ـ ٧٥	٣٢٠٨٣٥	١٠٣٧	١٣٢٠	٢٩٣	٢١٢٤٤	٢٠٨٣	١٥,١
٨٦ ـ ٨٧	٢٩٢٤٦٣	٩٤٦	١٣٤٤	٢٩٨	٢٥٨٤١	٢٥٣٣	١١,٣
٩٥ ـ ٩٦	٢٥٨٤٠٥	٨٣٦	١٤٠٣	٣١١	٣٠٩٩٢	٣٠٣٨	٨,٣

أما تفاصيل العام الأخير أي ١٩٩٥/ ١٩٩٦ فهي كالتالي:

٩٥ ـ ٩٦	مدارس	تلاميذ	معلمون
إبتدائي	١٢٢٦	٢١٦٢٢٧	٢٥٠٢٢
ثانوي	١٧٧	٤٢١٧٨	٥٩٧٠
مجموع	١٤٠٣	٢٥٨٤٠٥	٣٠٩٩٢

إن الزيادة الهائلة في عدد المعلمين الرسميين بدأ يترجم عملياً بتناقص في معدل تلميذ/ معلم. فبينما بلغ هذا ٣٠,٢ في العام ٤٥ ـ ٤٦ وهو معدل مقبول عالمياً، تناقص إلى ٢٥,١ عام ٥٥ ـ ٥٦، وإلى ١١,٣ عام ٨٦ ـ ٨٧، ليصل في العام ٩٤ ـ ٩٥ إلى نسبة كارثية هي ٨,٣.

ويفسر هذا التناقص أن المدارس الرسمية هي من النوع الصغير بل الصغير جداً، ويكفي أن نعلم أنه في العام ١٩٧٠ كان ٢٦٪ من هذه المدارس تضم أقل من ٣٥ تلميذاً و٤٢٪ أقل من ٧٦ تلميذاً و٧٦٪ دون ١١٢ تلميذاً علماً بأن هذه المدارس تضم مرحلة إبتدائية من ٦ سنوات دراسية ومرحلة متوسطة من ٤ سنوات دراسية[٧٦]. ويشير مصدر موثوق إلى أن الدولة كانت «تقابل

٧٦ ـ وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة: **مشروع تجميع المدارس**.

الأهلين ـ كلما الحوا بطلب المدارس الرسمية ـ بحلول مرتجلة وآنية كأن ترسل إليهم معلماً، وتترك لهم أمر تدبير غرفة لإيواء التلامذة»[٧٧]، فتتعدد السنوات المنهجية في غرفة تدريس واحدة وعلى عاتق مدرس واحد. ويتبين بعده لوزارة التربية أن:

٨٦٪ من هذه المدارس أبنية عادية معدة للسكن لا للتدريس.

٦٨٪ من غرفها ضيقة تتدنى مساحتها عن ٣٠م^{2}.

٩٠٪ منها تفتقر إلى ملاعب وسقائف وغيرها من توابع البناء إضافة إلى أنها تعاني من نقص فادح في التجهيزات التربوية.

٥٠٪ منها تضم أقل من خمسة مدرسين، وليس فيها مدير[٧٨].

سبع وعشرون سنة مضت على الإستقلال وحال المدارس الرسمية على ما هي عليه، حتى العام ١٩٦٨ حين تداعت وزارة التربية ووزارة التصميم لمعالجة هذا الواقع الذي انعكس هدراً هائلاً في ميزانية التعليم التي تذهب في معظمها أجوراً للمعلمين (٧٧٪ من كلفة التعليم)[٧٩].

بعد التبصر بالأمر وبعد طول اجتماعات ودراسات تمّ إعلان ما يلي:

ـ نتيجة التزايد الكبير في عدد سكان لبنان بمعدل ٢,٨٪،

ـ ونتيجة الإقبال المطّرد على التعلّم وتحول التعليم مطلباً للمواطنين جميعاً في كل المناطق، وتضاعف عدد تلامذة المدرسة الرسمية خلال عشر سنوات (ما بين ١٩٦٠ و١٩٧٠)،

ـ ونتيجة لتدنّي مستوى التعليم الرسمي المتبدّي في الرسوب المتزايد في الامتحانات الرسمية، وارتفاع نسبة الرسوب المدرسي بين ٢١ و٣١٪ في الإبتدائي وبين ١٣ و١٨٪ في المتوسط، وارتفاع نسبة التسرب المدرسي ما بين ٣٥ و٥٠٪ في الإبتدائي و١٧٪ في المتوسط، وارتفاع نسبة التأخر المدرسي إلى ٣/٢ من تلامذة المرحلة الإبتدائية، و٢/١ تلامذة المرحلة المتوسطة،

٧٧ ـ المرجع نفسه، ١٨.
٧٨ ـ المرجع نفسه، ٢٠.
٧٩ ـ المرجع نفسه، ٢١.

ـ ونتيجة لحال الأبنية التي سبق وصفها،

ـ ونتيجة لوجود نسبة ٦٣٪ من المعلمين غير المعدّين للقيام بمهمتهم،

ـ ونتيجة للزيادة في عدد المعلمين وانخفاض في معدل تلميذ/ معلم الذي بلغ ١٩،

ـ ونتيجة لارتفاع كلفة التعليم نتيجة لانخفاض معدل تلميذ/ معلم،

ـ ونتيجة لعدم وجود هيئة تفتيش كافية، فالمفتش التربوي الواحد مسؤول عن ٥٠ مدرسة مشتتة ويقع على عاتقة حوالي ٥٠٠ معلم.

نتيجة لكل ذلك، يخلص المجتمعون إلى الإقرار بأن المعالجة لن تتم إلا في إطار حل واحد هو تجميع المدارس، لأنه المشروع الذي من شأنه عقلنة توزيع الخدمات التعليمية وتحقيق الأهداف التالية:

ـ رفع المستوى التعليمي،

ـ تأمين استيعاب الأعداد المتزايدة من التلاميذ،

ـ رفع معدل تلميذ/ معلم،

ـ الإفادة الكاملة من الجهاز التعليمي والمساعدة على رفع كفاءاته،

ـ الإفادة الصحيحة والكاملة من التجهيزات لجعلها تخدم أكبر عدد ممكن من التلاميذ.

ويقرّ المشروع في ٢٢ آذار ١٩٧١، ويوقع لبنان اتفاقية مع البنك الدولي للبدء بتنفيذه في ٢٤/١/١٩٧٣، ويتم تسجيل ٣٢١ عقاراً باسم وزارة التربية لأغراض المشروع، وتجري المناقصات الدولية لذلك.

ولكن الرصاصات الأولى للحرب الأهلية عام ١٩٧٥ تجهض المشروع في المهد. وفي العام ١٩٨٣ تعود وزارة التربية لتعلن:

«إن المشكلات الأساسية التي وضع مشروع تجميع المدارس من أجل التصدّي لها قد استمرّت بالتفاقم، وإن الحاجة إلى العودة لتشخيص أوضاع التعليم الرسمي ومعالجتها بشكل جذري... لا تزال مهمة ملحة، فالهدر الناتج عن الرسوب والتسرب يتزايد، وانخفاض معدل عدد التلامذة للمعلم الواحد يستمر فينخفض من ١٩ عام ١٩٧٠ إلى ١٠ عام ١٩٨٢... وكابوس

الأقساط في التعليم الخاص يتزايد... والتعليم الرسمي قاعدة أساسية لتنشئة الأجيال الطالعة... ولتوحيد هذه التنشئة... ولتطهير الساحة التعليمية من التخلف والاتجار بالعلم...»[٨٠].

وفي العام نفسه تعلن مديرية التعليم الإبتدائي: «إن مشروع تجميع المدارس هو السبيل الوحيد للخروج من الأزمة»[٨١]، وتطالب «بإعادة نظر شاملة بالنظام التربوي ورسم استراتيجيات طويلة الأمد بقصد تأهيله وإعادة النظر بهيكليته»[٨٢]. وفي العام ١٩٩٤، وبعد خمسين سنة على الإستقلال، تعود خطة النهوض التربوي لتذكّر في مقدمتها، بمشكلات الإدارة المدرسية، وفائض المعلمين، والنقص في نوعيتهم، والخلل في توزيعهم، ومشكلات الأبنية المدرسية وتجهيزاتها[٨٣].

هـ. إنجازات دولة الإستقلال على صعيد التعليم الرسمي

الكلام عن علاقة الدولة بالتعليم الرسمي يعني الكلام عن الإدارة التربوية التي تنظّم هذا التعليم وترعاه وتوجهه.

الترتيبات التي كانت سارية إبان فترة الانتداب في إطار «وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة» كما تمّت تسميتها في العام ١٩٣٣، ظلت سارية بعد الإستقلال إلى أن حصل أول تنظيم كامل لوزارة التربية في العام ١٩٥٣[٨٤]، فأحدثت فيها مديرية عامة وإلى جانبها ديوان، ومصلحة للتفتيش، وأخرى للشؤون الإدارية والمالية، وثالثة للشؤون الثقافية، كما أنشئت دوائر فرعية في المحافظات.

وكان المدير العام يتولى الشؤون العامة للوزارة بكل نشاطاتها. ويتولى الديوان العام للمدير الامتحانات والشهادات الرسمية والمنح والإحصاءات. وتعنى مصلحة التفتيش بتطبيق التعليم في المدارس الرسمية والخاصة والمهنية. أما مصلحة الشؤون الثقافية فتعنى بحالة التعليم وتنشيطها وتوجيهها وبحاجة

٨٠ ـ وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة: المرجع المذكور، ٩.
٨١ ـ معلوف، وآخرون: ١٩٨٣، المرجع المذكور، ٧٨.
٨٢ ـ مديرية التعليم الإبتدائي: **التعليم الرسمي**، ٨٢ ـ ٨٣، ١٢٨.
٨٣ ـ المركز التربوي للبحوث والإنماء: **خطة النهوض التربوي**، بيروت، ١٩٩٤، ٢٠.
٨٤ ـ مع المرسوم الإشتراعي رقم ٢٥ تاريخ ٦/١٢/١٩٥٣.

البلاد إلى التعليم وأمور المناهج والكتب المدرسية.

وفي العام ١٩٥٥ عدل التنظيم الإداري للوزارة[٨٥]، فحصرت الإدارة المركزية العامة بالمدير العام والديوان، وأحدثت مديرية للتعليم الإبتدائي، وربطت الدوائر التربوية الفرعية القائمة في المحافظات بها لاقتصار أمرها على التعليم الإبتدائي، ومهمة هذه المديرية الإشراف على التعليم الرسمي والخاص. كما أحدثت مديرية للتعليم المهني، ومصلحة للتعليم الثانوي (الناشىء حديثاً في الإطار الرسمي إذ انه ظل لما قبل العام ١٩٥٢ ـ ١٩٥٣ وقفاً على التعليم الخاص)[٨٦]، ومصلحة أخرى لإعداد المعلمين، وألغيت مصلحة التفتيش الذي ربط بالمدير العام للوزارة.

وفي العام ١٩٥٩ ادخلت تعديلات على التنظيم السابق وأهمها[٨٧]:

- ربطت الدوائر الفرعية في المحافظات بالمدير العام مباشرة،
- الحق التفتيش التربوي بإدارة التفتيش المركزي التابع لرئاسة الحكومة، وحصرت مهمته بالمدارس الرسمية،
- أضيفت إلى مهام مصلحة إعداد المعلمين مهمة أخرى هي الأبحاث التربوية،
- رفعت مصلحة التعليم الثانوي إلى مديرية مرتبطة بالمدير العام،

أحدثت مصلحة للتعليم الخاص في العام ١٩٦١ لتولي شؤون المدارس الخاصة بعد أن كان الأمر مناطاً بمديرية التعليم الإبتدائي.

وفي العام ١٩٧١ تمّ إلغاء مصلحة إعداد المعلمين وانشىء المركز التربوي للبحوث والإنماء ليقوم بمهام أساسية ثلاث[٨٨]:

- إعداد المعلمين وتدريبهم وبخاصة في المرحلة الإبدائية والمتوسطة،

٨٥ ـ مع المرسوم الإشتراعي رقم ٢٦ بتاريخ ١٨/١/١٩٥٥.
٨٦ ـ لم تعرف المدرسة الرسمية التعليم الثانوي الا ابتداء من ١٩٥٢ ـ ١٩٥٣ حيث ابتدأ بثلاث مدارس ضمت ٣٥٩ طالباً. مذكور في: «تقرير المدير العام للتربية الوطنية والفنون الجميلة عن سنة ١٩٨٠»، بيروت، وزارة التربية الوطنية، ٢.
٨٧ ـ المرسوم التنظيمي رقم ٢٨٩ بتاريخ ١٦/١٢/١٩٥٩.
٨٨ ـ المرسوم رقم ٢٣٥٦ بتاريخ ١٠/ك١/١٩٧١.

- تأليف الكتب المدرسية الرسمية،
- إعداد البحوث التربوية.

أما إعداد المعلمين في المرحلة الثانوية، فقد عهد إلى كلية التربية في الجامعة اللبنانية منذ العام ١٩٥١ بالإضافة إلى مهمة إعداد الكوادر التربوية من مدراء ومفتشين وأساتذة ثانويين وغيرهم.

وفي أعقاب التعديلات التي اتفق عليها بموجب وثيقة الوفاق الوطني لعام ١٩٨٩، انقسمت وزارة التربية إلى وزارات ثلاث:

واحدة للتعليم العام أصبح أسمها وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة،

وثانية للتعليم المهني حملت اسم وزارة التعليم المهني والتقني،

وثالثة للتعليم العالي سميت وزارة الثقافة والتعليم العالي.

وقبل الإنتقال للكلام عن المشكلات التي رافقت هذه التنظيمات، لا بد من الكلام عن الانجاز الذي حققته دولة الإستقلال في الميدان التعليمي، ونعني به المناهج وتنظيم التعليم الرسمي. إذ أنه، وبعد مرور سنوات ثلاث على دولة الإستقلال، وبتاريخ ١ تشرين الأول ١٩٤٦، أصدرت مراسيم ستة، نظّمت التعليم في مراحله الثلاثة وحددت مناهجها، وامتحانات شهاداتها. واستمر العمل بهذه المناهج والتنظيمات حتى الأعوام ١٩٦٨ و١٩٧٠ و١٩٧١ حين صدرت تباعاً مناهج وتنظيمات جديدة لمراحل التعليم الثلاث، الثانوي والمتوسط والإبتدائي[٨٩].

ولا تزال هذه المناهج سارية المفعول حتى يومنا هذا. وقد بدىء بتنفيذ المناهج الجديدة التي أصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء هذا العام الدراسي ١٩٩٨ ـ ١٩٩٩، في الصفوف الأول والرابع والسابع والعاشر، على أمل الانتقال إلى الصفوف التالية بالتدرج في الأعوام الثلاثة القادمة.

ولا بد من الإشارة إلى أن الإلتزام بالمناهج بقي وقفاً على المدرسة الرسمية، وبخاصة في المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة، التي ألزمت باستعمال الكتب التي

٨٩ ـ تجدر الإشارة إلى أنه وحتى تاريخه لم يصدر تحديد لملاك خاص بالتعليم المتوسط.

أصدرها المركز التربوي.

أما المدارس الخاصة فقد ظلت خارج الرقابة حول الكتب التي تعتمدها ومدى التزامها بالمناهج. وهي، بعد إلغاء شهادة الدروس الإبتدائية عام ١٩٧١، تخلت عن المناهج الرسمية التي ظلت المدارس الرسمية ملتزمة بها.

تلك التنظيمات الجديدة للإدارة بنيت وفق روحية التنظيمات السابقة للمراحل التعليمية. فقبل العام ١٩٤٦ كانت المرحلة الإبتدائية في المدارس الحكومية تتألف من ست سنوات موزعة في ثلاثة أقسام: التمهيدية والأساسية والمتوسطة، مدة الدراسة في كل منها سنتان، وفي نهايتها شهادة الدروس الإبتدائية. وكان الناجحون فيها يلتحقون بالمرحلة الإبتدائية العليا لمدة سنة واحدة، ثم بالمرحلة التكميلية لمدة سنتان، وفي نهايتها شهادة البروفية، وهي نهاية التعليم الحكومي. أما من يرغب بمتابعة التعليم الثانوي فكان عليه أن يلتحق، بعد نيله شهادة الدروس الإبتدائية، «بنوع من المدارس الفرنسية»، وكانت كلها خاصة، حيث يمضون ٦ أو ٧ سنوات.

وبعد صدور تنظيمات ١٩٤٦ شمل التعليم الحكومي روضة أطفال لمدة سنتين ابتداء من سن الثالثة، تليها المدرسة الإبتدائية ومدتها ٥ سنوات، وفي نهايتها شهادة الدروس الإبتدائية. بعدها يواصل التلميذ الدراسة في المدرسة الثانوية (وهي خاصة)، ومدتها سبع سنوات، أو في المدرسة الإبتدائية العالية ومدتها أربع سنوات. وكان منهاج السنتين الأولين منها مماثلاً لمنهاج السنتين الأولين في المدرسة الثانوية، لتيسير الانتقال بينهما. والتلميذ الذي يختار امتحان البروفيه كان يمكنه متابعة الدراسة الثانوية إما في الزراعة أو في مدرسة المعلمين بعد امتحان مسابقة[٩٠].

المدرسة الثانوية، التي لم تكن رسمية، كانت تبدأ بسنوات أربع (لا تنتهي ببروفيه)، تتشابه سنتاها الأولين مع السنتين الأولين للتعليم الإبتدائي العالي. فلما أنشئت مديريات التعليم في الوزارة، لم تلحظ مديرية خاصة للتعليم المتوسط بعد أن أصبح له تنظيمه المستقل في السلم التعليمي، وظل ضائعاً، وما زال حتى اليوم، ما بين التعليم الإبتدائي الذي ما زالت بعض مدارسه

٩٠ ـ عقراوي، متى وورودرك ماتيوز: **التربية في الشرق الأوسط العربي**، لبنان، المطبعة العصرية، ١٩٤٩، ٥٤٣ ـ ٥٤٥.

تحتوي مرحلة متوسطة، وبين التعليم الثانوي الذي ما زالت بعض مدارسه أيضاً تحتوي على مثل هذه المرحلة:

و. مصاعب وعقبات أمام التعليم الرسمي.

تنظيم الإدارة المركزية حمل معه العديد من المشكلات التي ترتكت آثاراً عميقة على التعليم الرسمي، هذه أهمها:

١) المركزية

نتيجة للظروف التاريخية التي رافقت تكون الدولة اللبنانية والانقسامات الإجتماعية والسياسية والدينية التي نشأت الإدارة اللبنانية في كنفها، حرصت الفئة التي كانت تتولى الإدارة أثناء فترة الانتداب وبعده، على أن تكون الإدارة التربوية إدارة مركزية متشددة لكي يتسنى للسلطة السياسية أن تمسك بيد قوية بالقرار التربوي الذي ذهب باتجاه ترسيخ التعددية التربوية وترسيخ التعليم الخاص المذهبي. ونظراً «لطغيان السلطة السياسية وتمركزها في رأس الهرم السلطوي... لم يعد أمام الممسكين بها ما يخشونه نتيجة أعمالهم... باستثناء المسؤولية السياسية التي يسهل عليهم تدبر أمرها في بلد قليل النضج السياسي وفي ظل نظام برلماني مرتعش. وهكذا أتيح للسلطة السياسية التحكم بالإدارة والتدخل في كل شيء»، الأمر «الذي أوقع الإدارة بالجمود والشلل»، وأضحت «الإدارة مجالاً للممارسات الخاصة عبر التوجيه المركزي، وانتقل الأمر من النقيض إلى النقيض، من المركزية المتشددة إلى الفلتان والاستباحة»[٩١]، سيما إذا علمنا أن هذه الإدارة بقيت خارج أي رقابة فنية خارجية.

وفي تقرير لرئيس مجلس الخدمة المدنية يعود إلى العام ١٩٧٩ نقرأ ما يلي: «تعاني الإدارة التربوية من التجرؤ على القانون ومخالفته صراحة أو ضمناً والتحايل عليه للإفلات من إحكامه وقيوده... واكسابه طابع الشخصانية من خلال قياسه وتفصيله شكلاً وموضوعاً على خدمة فرد معين أو أفراد معيّنين»[٩٢].

وفي العام ١٩٨٣ نقرأ في تقرير لمديرية التعليم الإبتدائي أن، «الإدارة

٩١ ـ أبو مراد، مفيد: **الإشراف التربوي**، دار بيروت، ١٩٨٢، ٣٥ ـ ٣٦.

٩٢ ـ تقرير رئيس مجلس الخدمة المدنية عن أعمال المجلس سنة ١٩٧٩، ص ٢.

التربوية قد نظمت على غرار الإدارات العامة الأخرى في الدولة وفقاً لمفهوم هرمي، لا يراعي خصوصية النظام التعليمي ومستلزمات انتشار شبكة كبيرة من المدارس تقوم وتنمو في كل أنحاء البلاد»[٩٣].

وتشير تقارير اليونيسكو، منذ العام ١٩٨٠، إلى ضرورة إعادة تنظيم الإدارة التربوية اللبنانية نظراً لأنها تعاني من «مركزية شديدة عقيمة»، «ولا تتوافق مع متطلبات التنمية الإقتصادية والإجتماعية للبلاد وهي عاجزة عن صياغة سياسة تربوية منسجمة وتنفيذها»[٩٤].

إن المركزية في الرقابة والإدارة ضرورة قصوى إزاء التعددية في التكوين الإجتماعي، ولكن الإتجاه التشددي، بل التفردي الذي اعتمد، انتهى عكس ما كان يمكن أن يؤمل منه لو أنه بني على قرار سياسي واضح في دعم التعليم الرسمي واعتباره ضرورة ملحة للتوحيد والجمع في إطار الدولة.

وتعاني الإدارة إلى ذلك من الجمود والتحجر وسيطرة الأساليب البدائية بتسيير أمورها، «فالأعباء الإدارية المترتبة عليها تضاعفت مرات عدة منذ عام ١٩٥٩ وبقي الملاك الإداري والبنية العامة دون تغيير»[٩٥]، وتقترح مديرية التعليم الإبتدائي في أواسط السبعينات توزيع الصلاحيات بين الإدارة المركزية والدوائر الإقليمية وإدارات المدارس بشكل يضمن وحدة التوجيه التربوي من جهة وفعالية الإدارة من جهة ثانية، ويقترح التفتيش التربوي «اعتماد اللامركزية الشديدة في الإدارة والتنفيذ، والمركزية الشديدة في الإشراف والرقابة»[٩٦]، وبذلك يناط التسيير بوحدات موزعة جغرافياً، ويستمر الإشراف في أيدي الإدارة المركزية. ويرى المركز التربوي على لسان رئيسه السابق أن هناك ضرورة لإيجاد هيكلية جديدة تتلاءم مع النظام التربوي الجديد (بعد إقرار خطة النهوض التربوي في العام ١٩٩٧)، ويقول إن المركز قد أعد مشروعاً جديداً بهذا الصدد تقدم به وينتظر إقراره «ولكن الأمور ليست كبسة زر»[٩٧].

٩٣ ـ معلوف، وآخرون: ١٩٨٣، المرجع المذكور، ٦٧.

٩٤ ـ المرجع نفسه، ٨٣ ـ ٨٤.

٩٥ ـ تقرير المدير العام للتربية الوطنية والفنون الجميلة عن سنة ١٩٨٠»، المرجع المذكور، ١٩.

٩٦ ـ المفتشية العامة التربوية: **التقرير السنوي لعام ٧٧ ـ ٧٨** ، بيروت، ١٨.

٩٧ ـ جريدة **السفير**، ٢٦/٩/١٩٩٧.

وقد تقرر العمل بالمناطق التربوية منذ العام ١٩٧٢ [٩٨]، ولكن لم يباشر العمل بها إلا في العام ١٩٩٤. ويتساءل التفتيش التربوي عن الحكمة من اقتصار صلاحيات هذه المناطق على المدارس الإبتدائية الرسمية دون الثانوية منها[٩٩]، مع أن مرسوم إنشائها ينص على أنها تمثل مختلف الإدارات المختصة في وزارة التربية؟

وهكذا نخلص إلى أن المسؤوليات المتعلقة بالتعليم الرسمي تتوزع بين أطراف أربعة يبدو وكأن الواحد منها لا علاقة له بالآخر:

(١) المديرية العامة المركزية في وزارة التربية، وتهتم بكل أمور التعيين والمناقلات والتجهيزات والرواتب وصيانة المدارس، وهي مركز القرار المالي والإداري،

(٢) المركز التربوي للبحوث والإنماء، وهو «مؤسسة عامة ذات استقلال مالي وإداري، ترتبط مباشرة بوزير التربية الذي يمارس عليها سلطة الوصاية»[١٠٠]،

(٣) التفتيش التربوي، المنفصل كلياً عن وزارة التربية مركز القرار، وكذلك عن المركز التربوي، المسؤول عن التدريب والإعداد،

(٤) كلية التربية، التي اقتصرت مهمتها على إعداد دفعات من المعلمين الثانويين، دون أن يمتد عملها لإعداد المدراء والمفتشين وبقية الكوادر التي نص عليها مرسوم تنظيمها[١٠١].

ومؤخراً أضيف طرف خامس بعد إحداث مديرية للإرشاد والتوجيه[١٠٢] في وزارة التربية، دون أن يكون هناك نص بهذه المديرية في تنظيم وزارة التربية، الأمر الذي جعل التفتيش التربوي يعترض. فهو الطرف الذي يتولى عملياً مهمة الإشراف، واستحداث هذه المديرية يؤدي إلى «تشابك في

٩٨ ـ المرسوم رقم ٣٢٥٢ بتاريخ ١٧/٥/٧٢.

٩٩ ـ المفتشية العامة التربوية: التقرير السنوي لعام ١٩٩٦، بيروت، ٧٣.

١٠٠ ـ مرسوم إنشاء المركز التربوي.

١٠١ ـ المرسوم رقم ١٨٣٣ بتاريخ ١٦/٣/١٩٧٩ وإعادة تنظيم مناهجها في العام ١٩٨٨ (القرار رقم ١٢٣٨).

١٠٢ ـ المرسوم ٣٢٥٢ بتاريخ ١٧/٥/٧٢ والمرسوم ٦٣٥٣ بتاريخ ٥/٢/٩٥.

الصلاحيات بين مديرية الإرشاد والتوجيه ورؤساء المناطق التربوية والتفتيش التربوي»[١٠٣].

وهكذا فإن إعداد المعلم أصبح من مهمات كلية التربية التابعة لوزارة التربية، أما تعيين المعلم إدارياً فيعود للإدارة المركزية، وتفتيشه وتوجيهه يعودان بالتوالي للتفتيش التربوي الملحق برئاسة الحكومة، وإلى مديرية التوجيه والإرشاد، وهي الإدارة النابتة من فراغ قانوني ومن دون كادر فني. أما تدريبه وإعداد الكتب والوسائل التعليمية فيعود إلى المركز التربوي، وهو الإدارة المستقلة عن كل الإدارات السابقة.

إن حالة إدارة التعليم الرسمي التائهة بين هذا الكم من المصالح والدوائر والمديريات ليست صدفة تاريخية، بل هي نتيجة لغياب القرار السياسي بإيجاد تعليم وطني معافى.

٢) التفتيش التربوي

أثر إعلان الدستور في عام ١٩٢٦، وإنشاء وزارة التربية إبان الانتداب الفرنسي، أنشىء جهاز للتفتيش ارتبط، بادىء ذي بدء، بوزير التربية مباشرة، ثم بالمدير العام. وظل الأمر كذلك حتى العام ١٩٥٣، حين أنشئت مصلحة للتفتيش حددت مهامها بالمرسوم ٢٥/٣٥ بـ«تطبيق أنظمة التعليم وتفتيش المدارس الرسمية والخاصة والمهنية والإشراف على الحركة الرياضية والكشفية». ومع تعديلات عام ١٩٥٥ الغيت هذه المصلحة وربط التفتيش مجدداً بالمدير العام للوزارة. وفي العام ١٩٥٩ الحق التفتيش التربوي بإدارة التفتيش المركزي التابع لرئاسة الوزارة[١٠٤]. وكان المبرر المعلن لهذه الخطوة، الخشية من سوء تصرف الوزراء في إدارة الوزارة التي يرئسون في إطار السلطة المطلقة الصلاحيات التي أمدهم بها الدستور. وتمّ تنظيم التفتيش بالمرسوم رقم ٢٤٦٠/٥٩ الذي حدّد أيضاً مهامه كما يلي:

تؤدي المفتشية العامة التربوية مهمتها في الحقل التربوي، وتفتش جميع معاهد التعليم الرسمي، فتراقب بوجه الخصوص:

١٠٣ ـ المفتشية العامة التربوية: **التقرير السنوي لعام ١٩٩٦**، المرجع المذكور، ٧٣.

١٠٤ ـ المرسوم الإشتراعي رقم ١١٥ بتاريخ ١٢/٦/٥٩.

- سير العمل فيها،
- كفاءة أفراد الهيئة التعليمية وكيفية قيامهم بواجباتهم،
- مدى تطبيق أنظمة التعليم ومناهجه،
- مدى تطبيق أنظمة الامتحانات الرسمية.

وبموازاة ذلك، وبالمرسوم التنظيمي لوزارة التربية رقم ٢٨٦٩/٥٩، أحدثت دوائر إقليمية أربعة، تابعة لوزارة التربية في المحافظات الأربعة خارج بيروت، انيط بها اعداد منهج المرشدين الفنيين والإشراف على أعمالهم. ثم نصّت المادة ٤١ من المرسوم، على الحاق مرشدين تربويين بالدوائر الإقليمية.

بهذه الطريقة تمّ تنظيم الإرشاد التربوي ضمن وزارة التربية، منفصلاً عضوياً ووظيفياً عن التفتيش التربوي، المنفصل بدوره إدارياً عن وزارة التربية.

التطبيق العملي لهذه التنظيمات سرعان ما كشف الخلل فيها. فمن جهة، أدركت وزارة التربية صعوبة قيامها بمسؤولياتها مع حرمانها من جهاز تفتيش خاص بها. ومن جهة ثانية، أدرك التفتيش المركزي عدم فعالية توصياته إذا ما أبلغت للمعلم عن طريق الإتصال بأفراد الهيئة التعليمية، بغية إرشادهم تربوياً ضمن التوجيهات العامة التي تصدر عن وزير التربية.

وإزاء هذا الإشكال، أعيدت صلاحية الإرشاد نظرياً إلى وزارة التربية، بموجب القانون المنفذ بالمرسوم رقم ٣٢٥٢ تاريخ ١٣/٥/١٩٧٢، ذلك أن الترتيب الجديد بحسب المرسوم التنظيمي لعام ١٩٥٩ ظلّ حبراً على ورق، وذلك نتيجة أمرين[١٠٥]:

(١) خشية التفتيش المركزي من أن يتحول إلى مجرد تفتيش إداري بوليسي، لذلك رفض فصل الإرشاد عن التفتيش، وفضّل أن يعود التفتيش بكليته إلى وزارة التربية،

(٢) خشية الجهات الحريصة على حرية المدارس الخاصة من أن يستعيد التفتيش، بعد عودته إلى الوزارة، سلطته التي سبق أن انتزعت منه بالإشراف على المدارس الخاصة. لذلك قاوم أنصار هذه المدارس كل مسعى في هذا

١٠٥ ـ انظر: أبو مراد: ١٩٨٢، المرجع المذكور، ٨٨ ـ ٩٤.

الإتجاه ونجحوا في تجميد القانون.

ونتيجة لذلك وجهت وزارة التربية عام ١٩٧٢ خطاباً إلى المفتشية العامة راجية منها الاستمرار في ممارسة الإرشاد إلى أن يتيسر وضع القانون الجديد موضع التنفيذ.

وهكذا كان على التفتيش التربوي أن يراقب، من جهة، مدى تطبيق الأنظمة، وان يرشد، من جهة ثانية، المعلمين فنياً. لذا كان من المفترض أن ينمو جهازه ليحمل أعباء هاتين المهمتين. ماذا فعلت الدولة إزاء ذلك؟

في العام ١٩٥٩ كان هناك ١٤ مفتشاً لخمسة آلاف معلم، بمعدل ٣٦٠ معلماً لكل مفتش. ولكن بعد إلحاق التفتيش التربوي بالتفتيش المركزي عام ١٩٥٩ أصبح عدد المفتشين خاضعاً لملاك غير متحرك، فتجمّد عددهم في الوقت الذي كان عدد المعلمين الرسميين يقفز قفزات كبيرة.

في العام ١٩٦٤ أعيدت الحركة لملاك التفتيش التربوي، وتم تعيين حوالي ٢٨ مفتشاً بين العامين ١٩٦٥ و١٩٧٩. وفي العام ١٩٧٥ كان عدد المفتشين التربويين ٣٣ مفتشاً، كلف ١٨ منهم أعمالاً إدارية، وتوزع الـ ١٥ الباقون على ما يزيد عن ٢٠٠ ألف معلم رسمي.

في العام ١٩٧٧ أصبح معدل المعلمين لكل مفتش، واحداً إلى الألف. وفي العام ١٩٧٩ كان عدد المفتشين ٢٣ مفتشاً عاملاً مقابل ٣٠ ألف معلم، فتكون حصة كل مفتش قد ارتفعت إلى ألف وثلاثمائة معلم[١٠٦].

ومنذ ذلك التاريخ وحتى اليوم لم يخل تقرير من التقارير السنوية من الشكوى من قلة عدد المفتشين، وكان آخرها في العام ١٩٩٦، حين يذكر بأن عدد المفتشين هو ٨٠ مفتشاً (لمراقبة حوالي ٣٠ ألف موظف تعليم) وان هناك حاجة مبنية على إحصاءات ١٩٩٥ إلى ٢٨ مفتشاً إضافياً[١٠٧].

وإضافة إلى الشكوى من قلة العدد، هناك شكاوى مزمنة من حيث الغموض والحيرة والقلق من تحديد المهام، ومن الخلل وعدم التوازن في

١٠٦ ـ الأمين، عدنان: **التعليم في لبنان: زوايا ومشاهد**، بيروت، دار الجديد، ١٩٩٤، ١٠٦ ـ ١٠٧.
١٠٧ ـ المفتشية العامة التربوية: **التقرير السنوي لعام ١٩٩٦**، المرجع المذكور، ١٠ و٨٢.

النصوص والتشريعات التنظيمية المرتجلة لوزارة التربية[١٠٨].

التفتيش التربوي هو أحد الأجهزة الضرورية لتوجيه العمل التعليمي، وترشيده. انه البوصلة الضرورية لقيادة سفينة التعليم بالاتجاه الصحيح. ولا يبدو من هذه المراجعة أن ما يجري على هذا الصعيد هو بهذا الإتجاه.

٣) الإدارة المدرسية

«الإدارة هي تكليف أحد موظفي التعليم إدارة شؤون مدرسة معينة، بقرار صادر عن المدير العام للتربية الوطنية بناء على اقتراح خطي من مدير التعليم الإبتدائي»[١٠٩].

ويتابع النظام الداخلي للمدارس الرسمية تحديد المهام التي يتوجب على المدير القيام بها من الناحيتين الإدارية والفنية ويسهب في شرحها، ثم يحدد في المادة ١٤ من هذا النظام شروط تعيين المدير التي تتلخص بالأقدمية والأهلية المسلكية. ويغيب عن بال واضعي النظام تحديد مواصفات هذا المدير الفنية ليصبح قادراً على القيام بمهماته.

وإذا رحنا نفتش عن هذه المواصفات الفنية في أدبيات التربية، لوجدنا مجلدات عديدة يضيق المجال هنا للكلام عنها، لذا نكتفي بإيراد جملة واحدة:

«الإدارة، إذن... عملية إنسانية إجتماعية قوامها علاقات وتفاعلات بين الأفراد على أساس من المفاهيم والاتجاهات والمصالح، تهدف إلى تعبئة الموارد البشرية والمادية وتوجيهها لخدمة أغراض المؤسسة التي تقوم من أجلها»[١١٠].

فالإدارة عملية دقيقة تتطلب إعداداً، بينما في لبنان يصبح المدير الرسمي مديراً دون إعداد، ولا حتى تدريب (إلا في ما ندر وشكلياً). وكل ما يتطلبه الأمر إصدار توصية من مدير، تقترن بتوقيع مدير أعلى منه، ليصبح المعلم مديراً.

---

١٠٨ ـ المرجع نفسه، ٧٣.

١٠٩ ـ المادة ١٣ من النظام الداخلي للمدارس الرسمية الإبتدائية والتكميلية الصادر بموجب القرار رقم ٨٢٠ بتاريخ ٥/١/٦٨.

١١٠ ـ الغنام، أحمد محمد: **التخطيط لتطوير الإدارة التربوية: مقدمة في التخطيط التربوي**، الجزء الثاني، بيروت، مكتب الأونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، ١٩٨٠، ٣٨٩.

من هو المدير في المدارس الرسمية؟

إنه واحد من أربعة:

ـ اما إنه معلم نشيط متحمس، يغلي الدم في عروقه غيرة على المدرسة وتلامذتها فيسعى لأن يكون مديراً، ونجح في مسعاه كما ينجح في إدارة المدرسة،

ـ وإما انه معلم عُيّن منفرداً، وراحت مدرسته تكبر، فتحول إلى مدير،

ـ وإما انه معلم كسول، عافت نفسه التعليم فطرق باب المرجعيات السياسية، وأصبح مديراً متفرغاً من التدريس،

ـ وإما انه معلم يرغب بالوجاهة والسلطة، أوصلته مرجعياته السياسية أو الدينية لكرسي الإدارة فتربع عليها قانعاً مرتاحاً.

هكذا كانت الحال منذ نشأة المدارس الرسمية، ولا تزال هذه الحال مستمرة. نقرأ في توصيات التفتيش التربوي في العام ١٩٦٣، إن «تدريب المديرين قبل تعيينهم أمر ضروري خصوصاً وان المدير رأس المدرسة إدارياً وفنياً وهو مفتشها الدائم والساهر على سير العمل فيها».[١١١] ونقرأ نسخة جديدة عن هذه التوصية موضوعة مؤخراً عام ١٩٩٦، باستصدار قرار يأخذ في الإعتبار:

ـ الشروط الموضوعية لدى تعيين مدراء المدارس الرسمية،

ـ حاجة مدراء المدارس الرسمية الإبتدائية والمتوسطة والثانوية إلى دورات تأهيل،

ـ توصية المركز التربوي بتأهيل مدراء الرسمية الإبتدائية والمتوسطة بموجب دورات إدارية وفنية[١١٢]...

٤) المعلمون

المعلمون الرسميون، من هم؟

---

١١١ ـ المفتشية العامة التربوية: **التقرير السنوي لعام ١٩٦٣**، ١٩.

١١٢ ـ المفتشية العامة التربوية: **التقرير السنوي لعام ١٩٩٦**، المرجع المذكور، ٧٩ و٨٠.

في أواخر العهد العثماني، ربط التعليم الرسمي في كل ولايات السلطنة بوزير التعليم العثماني في اسطنبول، فكان الوالي يعود إلى الإدارة المركزية في اسطنبول في كل قراراته.

وكانت إدارة التعليم الرسمي (العثماني) في لبنان خاضعة، من الوجهة الإدارية، للوالي العثماني الذي يمتلك سلطة مطلقة في مراقبة كل شؤون التعليم ومن بينها تسمية المعلمين وتعيينهم ونقلهم وطردهم.

فكان تعيين المعلمين الثانويين محصوراً بخريجي دار المعلمين في اسطنبول، حيث كان هناك ثلاث، منها واحدة إبتدائية، وثانية ثانوية، وثالثة عليا. وكان خريجوها لا يكفون لمدارس كل الولايات.

وكان كل من يرغب بالتحول إلى التعليم الرسمي، يجد أمامه السبيل مفتوحاً وسهلاً وبشروط آخر ما تتطلّبه أن يكون حاملاً لشهادة أو إعداد تعليمي[١١٣]، «فلا مباراة ولا امتحان ولا أهلية ولا جدارة. فالوظيفة في التعليم كانت ملجأ لمن أراد الهروب من الخدمة الإجبارية، وكلما كان المعلم مهملاً، كان يحمى من قبل الدولة[١١٤]».

مع الانتداب الفرنسي، ظل هؤلاء المعلمون في مدارسهم، وأنشئت في العام ١٩٢٤ أول مدرسة للمعلمين في بيروت[١١٥]، حدد عدد تلامذتها بثمانية[١١٦]، وتلتها في العام ١٩٢٥ مدرسة للمعلمات.

أول دفعة من هؤلاء المعلمين تخرجت في العام ١٩٢٦ وكانت قليلة العدد، لذا فقد ضاعت بين بقية المعلمين الذين كانوا جميعاً دون أي إعداد تعليمي[١١٧].

١١٣ ـ انظر: Sabbah: 1950, op. cit., 93 - 96.

١١٤ ـ من مذكرات محمد كرد علي عضو الأكاديمية العربي في دمشق. مذكور في: Sabbah: 1950, Ibid., 95.

١١٥ ـ القرار رقم ٢٨٢٣، بتاريخ ٢٥ (فايد: ١٩٧٠، المرجع المذكور، ٢٦) يورد صباح منهاج هذه الدار في الصفحات ١٠٢ ـ ١٠٣.

١١٦ ـ القرار رقم ٢٨٤٨، مذكور في: عواد، جرجس: «تطور التعليم الرسمي إبان عهد الانتداب»، رسالة أعدت لنيل شهادة الكفاءة، على الآلة الكاتبة، الجامعة اللبنانية، كلية التربية، بيروت، ١٩٨٣، ١٤٣.

١١٧ ـ Sabbah: 1950, op. cit., 102.

في العام ١٩٢٧، اقفلت هاتان المدرستان لأن البرلمان لم يوافق على مخصّصاتهما المالية[١١٨]، وأقر على أثر ذلك تقديم منح مدرسية لفن التعليم[١١٩].

وكان شرط تعيين المعلم أن يكون حائزاً على شهادة الدروس الإبتدائية العالية أو ما يعادلها (من الشهادات الفرنسية)، وإن يجتاز امتحاناً تجريه الدولة، وأن يكون قد أكمل الخامسة والعشرين.

في ١٧ كانون الثاني من العام ١٩٣٠ أصدر الرئيس اميل اده المرسوم ٦١٣٠ ملغياً بموجبه عدداً كبيراً من المدارس الرسمية (١١١ من أصل ١٢٨) صارفاً ١٣١ معلماً (من أصل ٢١٠) بحجة عدم أهليتهم.

وفي ١ تشرين الأول عام ١٩٣٣ ينشأ فرعان لتخريج المعلمين والمعلمات يتخرج منهما في العام ١٩٣٥، ٣٢ معلماً وما مجموعه ٣٦٠ معلماً بنهاية العام ١٩٤٣ [١٢٠]، وكان شرط الانتساب إليهما حيازة البروڤيه واجتياز امتحان قبول. وفي العام ١٩٤٢ يعاد النظر بنظام هذه المدارس وتصبح دوراً للمعلمين، ويبلغ عدد الطلاب فيها ٨٥ طالباً ٤٤ منهم يتقاضون منحة شهرية تبلغ ٩٠ ليرة[١٢١].

وفي العام نفسه، تصدر شروط تعيين المعلمين. فالمعلم إما أن يكون حاصلاً على شهادة التعليم اللبنانية[١٢٢]، أو على البكالوريا القسم الثاني، أو البروفيه، فيعين معلماً تحت التمرين لمدة سنتين.

وفي العام ١٩٥١ تبنى داران جديدتان للمعلمين في بيروت، واحدة للذكور وأخرى للإناث تقسمان إلى قسمين إبتدائي وعالٍ: الإبتدائي يدخله حاملو البروفيه، والعالي حاملو البكالوريا القسم الثاني، ومدة الدراسة في كل منهما سنتان.

١١٨ ـ فايد: ١٩٧٠، المرجع المذكور، ٢٩.

١١٩ ـ المرسوم ٢٥٩١، عام ١٩٢٨.

١٢٠ ـ عواد: ١٩٨٣، المرجع المذكور، ١٥٩.

١٢١ ـ عقراوي وماتيوز: ١٩٤٩، المرجع المذكور، ٥٩٣.

١٢٢ ـ خرّيج إحدى مدارس المعلمين، أو من المعلمين المتمرنين الذين ينجحون في امتحاني دبلوم، الأول يعادل السنة الأولى من مدرسة المعلمين والثاني عادل السنة الثانية. انظر: عقراوي وماتيوز: ١٩٤٩، المرجع المذكور، ٥٣٨.

في العام ١٩٤٩ يصف عقراوي حال المعلمين الرسميين بما يلي:

«المعلمون في مدارس المدن من خريجي دار المعلمين في بيروت، وكذلك المعلمات. وعدد قليل منهم جاز امتحان الصلاحية الذي يعقد للمعلمين، أما في المدن الصغيرة والقرى، فعدد خريجي الدور قليل. ولا تراوح مؤهلاتهم بين شهادة الدراسة الإبتدائية والبكالوريا القسم الثاني. ولم تر اللجنة (لجنة عقراوي) من حملة البكالوريا إلا عدداً لا يذكر. ولا تزال توجد بقية من المعلمين الذين عاصروا الحكم التركي[١٢٣]».

وفي العام ١٩٥٣ تعين الوزارة ٨٠٠ معلماً ثم ١٥٠ معلماً في العام ١٩٥٤. وتتمنى، على لسان مديرها العام، «لو أنه يتسنى لها تعين ٥٠٠ معلم آخر على الأقل لكي تستجيب للطلبات المقدمة لها، وهي تتوقع أن تعين في كل سنة عدداً من المعلمين لا يقل عن ٣٠٠ أو ٤٠٠. أما المعلمون المعينون منذ ١٩٥٠ فهم خريجو الدور أو حملة البكالوريا أو الشهادة الإبتدائية العليا[١٢٤]». ثم يضيف المدير العام أن التعليم الرسمي يعاني علة مستعصية، هي «تركيب الهيئة التعليمية، فهذه الهيئة مركّب عجيب غريب لا تناسب فيه ولا انسجام:

فهذا معلم قديرهو في أكثر الأحيان من خريجي دار المعلمين،

وهذا عابر سبيل لجأ إلى التعليم مؤقتاً، لأن موارد رزقه شحت،

وهذا لاجيء مزمن لأنه أفلس في المهن الأخرى ودخل إلى التعليم من نافذة الوساطات والشفاعات[١٢٥]».

في العام ١٩٥٢ تبدأ محاولات لتدريب المعلمين غير المعدّين بالاتفاق مع النقطة الرابعة الأميركية، وذلك أثناء الصيف في ندوات ودورات.

وفي العام ١٩٥٥ احدثت مصلحة إعداد المعلمين لتشرف على دور المعلمين ولتتولى تدريب المعلمين الموجودين في الخدمة. «وبلغ عدد الذين تابعوا مثل هذه الدورات ما بين ١٩٦٠ و١٩٧١ حوالي ٦٦٨٢ مدرساً في دورات

١٢٣ ـ عقراوي وماتيوز: ١٩٤٩، المرجع نفسه، ٥٧٢ ـ ٥٧٣.

١٢٤ ـ صدقة، نجيب، «قضايا التربية»، محاضرة القيت في ٢٢ شباط ١٩٥٤، **محاضرات الندوة اللبنانية**، السنة الثامنة، النشرة الخامسة (١٥ آذار ١٩٥٤)، ٢٤٩ ـ ٢٥٠.

١٢٥ ـ المرجع نفسه، ٢٥٢.

عادية و٥٤٧ في دورات لتعليم اللغة الفرنسية[١٢٦]». وبتاريخ ١٠/١٢/١٩٧١ انشىء المركز التربوي ليتولى إعداد المعلمين وتدريبهم، فازداد معه عدد دور المعلمين إلى ٣٣ داراً على مستوى لبنان، ونظّم الكثير من الدورات التدريبية.

في العام ١٩٧٥ يذكر المركز التربوي في تقرير له أنه من أصل ١٠١٧٠ معلماً فعلياً في المرحلة الإبتدائية، كان هناك: ٥٠٤٤ بنسبة ٤٩,٦٪ مؤهلين مهنياً، و٥١٢٦ بنسبة ٥٠,٤٪ بحاجة إلى تأهيل، ومن أصل ٤٧٦٦ معلماً في المرحلة المتوسطة، كان هناك ١٨٨٦ معلماً، بنسبة ٣٩,٦٪ مؤهلين مهنياً، و٢٨٨٠ معلماً بنسبة ٦٠,٤٪ بحاجة إلى تأهيل. وكلّ النظار البالغ عددهم ١٣٢٣، وكل المدراء الـ ٨٢٧ بحاجة إلى إعداد خاص، ويتوجب تأهيلهم جميعاً[١٢٧].

وتستمر دور المعلمين بالإعداد لتتوقف في العام ١٩٨٣.

وينظم المركز عشرات الدورات التدريبية للمعلمين منها المتخصصة ومنها العامة[١٢٨]، ومع ذلك نقرأ في تقرير للتفتيش التربوي لعام ١٩٨٤ «إن المركز التربوي لم يستطع الارتفاع إلى مستوى مهماته الرئيسية (ومنها التدريب) على مختلف الأصعدة، ولا تكفي الظروف العامة القائمة في البلاد لتفسير هذا الوضع»[١٢٩].

وفي تعدادها لمشكلات التعليم الرسمي ترى مديرية التعليم الإبتدائي، في العام ١٩٧٩، أن انخفاض المستوى التعليمي هو أهم هذه المشاكل وسببه «انخفاض عدد المؤهلين للتعليم.. والتعاقد مع حملة الشهادات والافادات»[١٣٠].

وفي العام ١٩٨٣ تعلن المديرية، «نشهد عاماً بعد عام نقصاً في عدد

١٢٦ ـ شري، نمر: «تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة»، رسالة أعدت لنيل شهادة الكفاءة في التربية، على الآلة الكاتبة، الجامعة اللبنانية، كلية التربية، ١٩٧١، ٢٥.

١٢٧ ـ المركز التربوي للبحوث والإنماء، «مشروع إعداد وتأهيل أفراد الهيئة التعليمية الرسمي الإبتدائي والمتوسط»، سلسلة الوثائق التربوية؛ رقم ١١، بيروت، ١٩٧٦، ١.

١٢٨ ـ راجع الدراسة التقويمية لأوضاع المعلمين في المدارس الرسمية (القسم الأول وهو من إعداد كاتب هذ البحث)، مالت، ١٩٨٦، دراسة غير منشورة، ٥٢ ـ ٦٦.

١٢٩ ـ المفتشية العامة التربوية: **التقرير السنوي لعام ١٩٨٤**، ٤٩.

١٣٠ ـ مديرية التعليم الإبتدائي: **التعليم الرسمي**، ٧٤ ـ ٧٩، بيروت، ١٩٧٩، ٨.

المدارس، ونقصاً في عدد التلاميذ، وانخفاضاً في المستوى التعليمي، وزيادات صارخة في عدد المعلمين»، وتتابع «إن وضع المعلمين الذين يقودون العملية التربوية بات يهدد مستقبل التعليم الرسمي»[١٣١].

وفي العام ١٩٨٤ نعود لنقرأ لها كلاماً مشابهاً: «إن المدرسة الرسمية تعاني من ارتفاع نسبة المدرسين غير المؤهلين... وتدني المستوى العلمي والتربوي»[١٣٢].

وفي أواخر الستينات، وبحسب دراسة أجرتها مديرية التعليم الإبتدائي، يتبين «أن عدد المعلمين المعدين فعلاً للتعليم لا يتجاوز ٢٩٦٥ معلماً من أصل ١١٣٨٩، وأن نسبة خرجي الدور لا تتعدى ٢٦٪ ونسبة الذين لا يتعدى مستواهم الشهادة الإبتدائية العالية تبلغ ٥٠٪»[١٣٣].

عمدنا من خلال منشورات مديرية التعليم الإبتدائي إلى إعداد جدول يبين كفاءات المعلمين الرسميين حتى نهاية ١٩٨٦ ـ ١٩٨٧ نلخصه بالجدول التالي:

جدول ٩: كفاءات المعلمين الرسميين بين الأعوام ١٩٦٨/ ١٩٦٩ و١٩٨٦/ ١٩٨٧
(بالنسب المئوية)

السنة الدراسية	شهادة تعليمية	بكالوريا قسم ٢	بروفيه	دون شهادة
٦٨ ـ ١٩٦٩	٪٢٤,٣	٪١٣,٩	٪٤٥,٩	٪٥,٤
٧١ ـ ١٩٧٢	٪٣٢,٥	٪٢١,٥	٪٣٣,٤	٪٥,٨
٧٨ ـ ١٩٧٩	٪٤٢,٣	٪ ٣٣,٠	٪٢٤,٧	
٧٩ ـ ١٩٨٠	٪ ٤٤,٠	٪ ٣٥,٠	٪ ٢٢,٠	
٨٦ ـ ١٩٨٧	٪ ٤٤,٠	٪ ٣٥,٠	٪١١,٠[١٣٤]	

١٣١ ـ مديرية التعليم الإبتدائي: **التعليم الرسمي**، ٨٠ ـ ٨١، بيروت، ١٩٨٣، ١٠ و١٧١.
١٣٢ ـ مديرية التعليم الإبتدائي، **التعليم الرسمي**، ٨٢ ـ ٨٣، بيروت، ١٩٨٤، ٢٠.
١٣٣ ـ معلوف وآخرون: ١٩٨٣، المرجع المذكور، ٥٧ و٥٨.
١٣٤ ـ جباعي، يوسف وخليل أبو رجيلي: **التعليم الأساسي في لبنان، واقعه ومشاكله والحلول المقترحة لتحسينه**، على الآلة الكاتبة، تموز ١٩٩٣، ٢٢.

وتذكر إحدى الدراسات أنه في العام ١٩٨٣ وضعت لجنة مكلفة من قبل وزير التربية برنامجاً شاملاً للتدريب أثناء الخدمة يطول جميع المعلمين على مراحل، إلا أنه «لم يأخذ طريقه إلى التنفيذ لأسباب لا نزال نجهلها»[١٣٥]. وتشير إلى أنه في العام ١٩٩٣ «يعاني المعلمون في مرحلة التعليم الأساسي خللاً في الإعداد ونقصاً في التدريب بالإضافة إلى سوء توزيع على المدارس»، ثم تتابع فتقول، «وتلجأ الإدارة سنوياً إلى التعاقد مع أشخاص غير مؤهلين للتعليم: (١٢٠٠ معلم في العام ٩١ ـ ٩٢، مع عدد مماثل للعام ٩٢ ـ ٩٣)، وأن ما يقارب ١/ ٥ المعلمين العاملين في التعليم الأساسي قد تجاوز عمره الخمسين وهو غير قادر على التعليم بشكل مرض وغير قابل للتأهيل. وهناك ما بين ١٢٪ و١٥٪ من المعلمين يعانون من أمراض جسدية ونفسية... وغير قادرين على القيام بواجباتهم التعليمية... وهناك ١٥٪ من المعلمين غير مؤهلين البتة للتعليم ولا يملكون أي حافز نحوه». ثم تخلص الدراسة إلى القول بأن هناك فقط ١٠٪ من المعلمين المؤهلين[١٣٦].

وفي العام ١٩٩٦ نقرأ في تقرير للمفتشية التربوية: «تبقى الحاجة ماسة إلى دورات تأهيلية للمعلمين في كافة الاختصاصات والمراحل... لقد تراجعت الخبرة التربوية في مدارس الأطراف والمناطق النائية، وتحولت الهيئة التعليمية في هذه المدارس إلى متعاقدين قدامى أو جدد ثبّتوا وما زالوا بحاجة إلى التأهيل»[١٣٧].

وفي العام ١٩٩٧ تعلن رئيسة اللجنة البرلمانية التربوية إن هناك نقصاً في التدريب وإن «هناك ضرورة لدورات متلاحقة ولورش عمل متتابعة»[١٣٨]. ويشاركها رئيس المركز التربوي الرأي بقوله «نحن نعاني من فائض عددي ونقص نوعي»[١٣٩].

هؤلاء المعلمون يعيشون في ظروف معيشية صعبة جداً، لا يتّسع المجال للكلام عنها، ويكفي التذكير بالعدد الكبير من الإضرابات والحركات

١٣٥ ـ المرجع نفسه.
١٣٦ ـ المرجع نفسه، ٢ ـ ٢٣.
١٣٧ ـ المفتشية العام التربوية: **التقرير السنوي لعام ١٩٩٦**، المرجع المذكور، ٧٠ و٨٦.
١٣٨ ـ جريدة **السفير**، ١٩٩٧/٩/٢٤.
١٣٩ ـ جريدة **السفير**، ١٩٩٧/٤/٢٦.

الاحتجاجية والمطلبية التي خاضوها وما زالوا لتحسين أوضاعهم المعيشية، الأمر الذي ينعكس سلباً على عملهم والتزامهم به.

في أيار ١٩٩٤، أصدر المركز التربوي خطة للنهوض التربوي تعد، في الصفحة ١٤ منها، بإعادة النظر بالوضع الإداري المركزي والمحلي للتعليم الرسمي كله و«بتوفير إدارة تربوية متطورة»، كما تعد، في الصفحة ٢١ ـ ٢٢، بإعادة النظر بأوضاع المعلمين كافة لجهة الإعداد والتدريب والتوزيع، وكذلك بأوضاعهم المادية والمعيشية.

الأمل معقود على أن يأخذ هذا الكلام طريقه إلى التنفيذ، ولكن الخوف والشك كبيران، فالتاريخ والتجارب السابقة شواهد في الانتظار، والأمر مرهون بأكثر من مؤسسة رسمية واحدة.

رابعاً: خاتمة

التعليم عملية إجتماعية تهدف إلى إعادة الانتاج الإجتماعي وتطويره، وتتحقق في إطار نظام تنشئه الدولة والمؤسسات الإجتماعية.

وللنظام التعليمي الذي تعتمده الدولة علاقة ببنية النظام السياسي الذي يعكس إلى حد كبير التركيب الإجتماعي القائم.

والنظام السياسي لدولة الإستقلال اللبناني، قام على تعايش بين طوائف وجدت على رقعة جغرافية شكّلت الوطن اللبناني، يتنازعها تجاذب بين اتجاهين:

ـ الاتجاه الذي غرس منذ أيام المتصرفية والحالم بإقامة وطن الطائفة الواحدة، المحمية من الخارج، ومن المنتدب تحديداً،

ـ والاتجاه الذي نشأ بعد إعلان لبنان الكبير، القائم على شراكة طائفية ضمن توازن دقيق في إطار دولة الميثاق، التي حلّت محل الوجه الطائفي الواحد.

وكان طبيعياً أن يسعى هذا النظام السياسي، بواسطة التعليم، إلى إعادة إنتاج الظروف المادية والإيديولوجية التي تؤمّن بقاءه واستمراريته.

فماذا فعلت دولة الميثاق تجاه هذين الاتجاهين، وهل سعت إلى التوحيد بينهما؟

إذا كانت سياسة الانتداب قد استغلّت الانقسام الطائفي فجذرّته للحفاظ على بقائها، فإن سياسة دولة الاستقلال رفعت شعار الوحدة على أساس هذا الانقسام الطائفي نفسه.

وإذا كانت الدولة المنتدبة قد سعت إلى تجذير الانقسام الطائفي بواسطة «التعليم الحر»[١٤٠] الذي كرسته في صك الانتداب الذي وضعته[١٤١]، ومن قبله بواسطة إقامة مدارسها الخاصة وتشجيع ودعم المدارس التي تدور في فلكها، فإن دولة الإستقلال كرّست هذا الواقع في الدستور الذي أورثها إياه المنتدب، بأن اعترفت لكل طائفة بالحق في تعليم أبنائها، وأنشأت بالتالي نظاماً تعليمياً قائماً على التعددية التعليمية، دخلت فيه طرفاً شكّل على الدوام الطرف الأضعف.

هذا الاتجاه جاء بفعل عوامل أساسية ثلاثة هي:

١. ان الدستور الذي قامت عليه أسس الدولة اللبنانية، إنما جاء ورثة من المنتدب، فهو الذي صاغه عام ١٩٢٦ على مقاس مصالحه التي تتناقض مع المصالح الوطنية للشعب اللبناني.

٢. إن الإدارة التي أشرفت على مؤسسات الدولة اللبنانية، اثناء الانتداب وأيام الإستقلال الأولى ولسنوات طويلة، تكوّنت بمعظمها من خريجي المدارس الفرنسية، أو المدارس الطائفية الدائرة في فلكها، والتي بمعظمها من اتجاه طائفي واحد. فعملت من خلالها على هدي رؤيتها وعلى هدي مصالح الفئات التي تمثّلها، على وضع أسس النظام التعليمي اللبناني الذي ما زال مستمراً حتى اليوم.

٣. إن التعليم كان قد تكرّس في لبنان الصغير طائفياً، منذ أيام الحكم

١٤٠ ـ يتناقض هذا المبدأ مع ما اعتمدته الدولة الفرنسية في فرنسا من نظام تعليمي مركزي اعتقدت أنه «أعظم درع تقي به فرنسا هجمات أعدائها الداخليين والخارجيين، وأنه أحسن وسيلة لتحقيق التضامن الإجتماعي» من خلاله يتزود الفرنسين بتلك الثقافة التي تحددها وتضعها الدولة نفسها، وهكذا تصبح الثقافة الفرنسية من وسائل السيطرة على طغيان الروح الفردية. الدجيلي، حسن: **الدولة والتعليم**، بغداد، شركة النشر والطباعة العراقية المحدودة، ١٩٥٣، ١٩٧ ـ ١٩٨، نقلاً عن: kandel: 1933, op. cit.

١٤١ ـ في ٢٤ تموز ١٩٢٢ وطبّق رسمياً في ٢٩ أيلول ١٩٢٣.

العثماني، نظراً لتأخر التعليم الرسمي في الظهور من جهة، وهشاشته وطابعه التركي والإسلامي، الذي جعله مرفوضاً من قبل اللبنانيين عموماً والمسيحيين خصوصاً، ونظراً لتغلغل المدارس الطائفية الإرسالية من جهة ثانية، ولعدم اهتمام المنتدب الفرنسي في إنشاء تعليم رسمي قوي من جهة ثالثة.

وهكذا أصبح الاتجاه الغالب في التعليم هو أن كل طائفة تعلم أبناءها، وتكرّست المدرسة الطائفية إطاراً ايديولوجياً لإنتاج الوعي الإجتماعي لأبناء الطائفة.

وكانت الطوائف المسيحية قد أعدّت نفسها جيداً في هذا المضمار، ولحقت بها الطائفة السنية إلى حد ما. أما الطائفتان الشيعية والدرزية، فكانتا وما زالتا الأقل اشتغالاً في هذا المجال [١٤٢]، على الرغم من ظهور بعض المدارس الخاصة القليلة العدد والعديد عندهما. وكل أبناء الفئات الغنية فيهما يلتحقون بمدارس الإرساليات والطوائف الأخرى.

لذا ومع الإستقلال، والتطور الإقتصادي الذي رافقه، وازدياد عدد السكان، وظهور إدارات الدولة كمراكز للتوظيف والعمل، برزت الحاجة للتعلّم عند الفقراء الذين لم يكونوا يستشعرون هذه الحاجة في ظل نظام إقتصادي فلاحي. وراحت المطالبة بالمدارس تزداد. فاللغة الفرنسية شرط أساسي للوظيفة مهما كان شأنها، واتقان هذه اللغة عامل التمييز الأول لاحتلال وظائف الفئات الوسطى والعليا. ووجد النظام السياسي اللبناني الجديد نفسه مضطراً لتلبية هذه المطالبة من جهة، ولتلبية حاجته ليد متعلمة في حدودها الدنيا من جهة ثانية. فكانت موجة المدارس الرسمية الإبتدائية التي راحت تنتشر في الأطراف، وبخاصة في الجنوب والبقاع والشمال والجبل الدرزي، وهكذا برزت المدرسة الرسمية كمدرسة «لطائفة» جديدة هي فقراء الطوائف.

فالمدرسة الرسمية لم تنشأ كبديل للمدارس الخاصة، بل جاءت لتسد ثغرة ظهرت داخل الوجود المؤسس لنظام التعليم الذي سبق بناؤه. وما تأخُر ظهور الثانويات الرسمية والجامعة اللبنانية ما يقارب العشر سنوات، بعد استقلال الدولة، إلا دليل على ذلك. وما بقاء المدرسة الرسمية حتى اليوم في كثير من المناطق اللبنانية مقتصرة على المرحلة الإبتدائية وبالحالة الأكثر بدائية، إلا مؤشر

١٤٢ ـ بدأت الطائفة الشيعية ومنذ بضعة سنوات تبني مدارسها، وبدأت هذه المدارس تتكاثر.

يؤكد الأمر نفسه، وما الحملة المسماة «حملة دعم المدرسة الرسمية بمبلغ ألف ليرة»، الذي نظمته مؤخراً إحدى الجمعيات التي تظهر الحرص على المدرسة الرسمية إلا تأكيد على أن المدرسة الرسمية هي واحدة من مؤسسات الرعاية الإجتماعية للفقراء والأيتام [١٤٣].

لم تكن المدرسة الرسمية يوماً مشروعاً وطنياً جاداً للدولة، لأن الدولة اللبنانية انبنت في الأساس على تقاسم السلطة فيها بين أغنياء الطوائف. لذا فإن المدرسة الرسمية تعيش حالة من الصراع الخفي مع الدولة وتناقضاً مستمراً مع توجهاتها المعلنة منذ لحظة انشائها وحتى اليوم.

لقد تعافت المدرسة الرسمية، وكبر حجم روادها في فترة تاريخية شهدت تطوراً إقتصادياً جاء نتيجة تطورات إقليمية. هذا التطور جعل الإقبال على التعليم يشتد من قِبَل كل الفئات اللبنانية حتى الأشدّ فقراً منها. فالتعليم برز كجواز مرور للعمل والوظيفة والهجرة. وكان الاقتصاد الناشىء بحاجة إلى كادرات متعلمة. والتعليم الخاص المدفوع لم يستطع تلبية الطلب المتزايد، فكان الحل الذي لجأ إليه أهل النظام السياسي لحماية نظام التعليم الطبقي ـ الطائفي من التصدع، توسيع المدرسة الرسمية افقياً وعامودياً. فزادت القدرة الاستيعابية للمدرسة الرسمية وزادت مراحلها.

صحيح أن هذا الوضع الجديد قد استوعب الطلب على التعليم ونفّس الاحتقان التعليمي في حالات معينة، ولكنه أوجد وضعاً جديداً شكّل خطراً على وجود بقية المؤسسات الطائفية والتجارية. ذلك أن توسّع المدرسة الرسمية وتحسّن مستواها كان سيؤدي عملياً إلى تقليص بقية المؤسسات، وفي هذا خطر أيضاً على الأساس الطبقي والطائفي للنظام نفسه. فالمدرسة الرسمية بدأت تزوّد فئات واسعة من أبناء الفئات الفقيرة بالشهادات، وراحت تلك الفئات غير المحسوبة في التوازن الطائفي تطالب بمواقع لها في البنى الإدارية والإقتصادية، وتخرج أو تكاد على الأدلجة الطائفية التي كانت تقوم بها بفعالية مدارس الطوائف، وراحت ترفع شعارات وطنية وعلمانية زادت من الاحساس بخطورتها.

١٤٣ ـ حملت الصحف أنباء هذه الحملة في مطلع العام ١٩٩٧، وقد أطلقتها الهيئة اللبنانية للمدرسة الرسمية برئاسة النائب بهية الحريري.

انطلاقاً من هذا الاستنتاج نستطيع فهم ذلك التخبط الذي ما زالت وزارة التربية تعيشه منذ انشائها:

يزداد عدد المدارس، وتظل إدارتها على حالها عدداً وعدة، ويظل تنظيم وزارة التربية هو هو منذ أيام الإستقلال الأولى. يزداد الطلب على التعليم، فيكون الحل بزيادات في عدد المعلمين دون إعداد أو تدريب، وليكن، ففي تعيينهم حل لأزمة التوظيف وامتصاص لمطالب السياسيين في تأمين المنافع، وحل لابقاء المدرسة الرسمية في حالة من التخلف. وعندما تضطر الدولة لإنشاء دور للمعلمين، فلأعداد ضئيلة من جهة، وبإعداد نوعي ضعيف من جهة ثانية. ويجتهد جهابذة الإدارة في إيجاد الضوابط والوسائل لخنق مارد التعليم الرسمي في قمقمه: فمن التعاقد العشوائي، إلى تقليص دور التفتيش، إلى النقل الاعتباطي، والتدخل السياسي، إلى الوضع المادي السيء للمعلمين وتركهم يضربون ما شاءوا، بل دفعهم للاضراب والتعطيل لتشويه سمعة التعليم الرسمي، إلى ترك تعليم اللغات الأجنبية، مفتاح الوظائف السحري، بحالة مزرية، إلى الأبنية المستأجرة في غالبها والمزرية بمعظمها، والموزعة بين القرى والأحياء. وعندما يبدو أن مشروعاً كمشروع تجميع المدارس، قد نضج وكاد يصبح واقعاً، وفيه ما فيه من دعم للمدرسة الرسمية وبالتالي تهديد للمدرسة الخاصة، تمتدّ الأصابع الخفية لتقضي عليه. وعندما يبدو أن لجان الأهل في المدارس الرسمية مفتاح لحل ممكن، تصدر التنظيمات التي تخنق هذه اللجان وتئد مبادراتها.

إن مركزة التعليم في يد سلطةٍ لم يستطع الشركاء فيها بلورة تصور مشترك جدي لهم عن الهوية الثقافية وعن الوطن والدولة، هي أبعد ما يكون عن الديموقراطية المرفوعة اللواء في لبنان. إنها، أي مركزية التعليم، لا تجري على تعليم وطني واحد، وإنما على تسليم مقادير التعليم للفئة الأكثر سطوة في جهاز الدولة، مما يشكل ضرباً بعرض الحائط لمصلحة الوطن كما تصبو إليه بقية الشرائح الإجتماعية.

في تقرير كتبه واصف بارودي، مدير التربية الوطنية في العام ١٩٣٨، نجد ما يلي: «أني ألفت نظر السادة النواب إلى أننا في لبنان، هذه الدولة الناشئة والفتية، مدعوون إلى بناء مواطنيتنا على قواعد صلبة وموحدة، وإزالة الخلافات في وجهات النظر وفي الآمال الرسمية والإيديولوجيات، بتوحيدها،

لتحلّ محل الانتماء الطائفي أو العرقي. والمدرسة الرسمية هي المؤسسة الوحيدة التي تتيح تواجداً مباشراً لكل الأبناء من مختلف الطوائف، يؤدي إلى التخلي عن كل تعصب، وإلى تكوين اتجاه جماعي ووطني حقيقي»[١٤٤].

وفي العام ١٩٥٤ يحاضر الدكتور سليم حيدر تحت عنوان «التعليم في خطر» فيقول: «نحن في لبنان حفنة من البشر على رقعة من الأرض، حفنة عجيبة على رقعة عجيبة. حفنة عجيبة فيها... نزعات إجتماعية متباينة، دينية وتربوية وتراثية... حياتنا العامة أشبه بالمنشور Prisme، ينكسر عليه شعاع نشاطنا، فتخرج منه أشعة عديدة بلون النزعات.. فئة منا تتمسّك بشعاع من الأشعة، وفئة تريد كسر المنشور...

نحن من الذين يريدون أن يحافظوا على المنشور، وأن يستنيروا بالأشعة جميعاً. وأن يصهروا النزعات المتعددة، أن يصهروا ما فيها من الخير في نزعة واحدة إلى الحياة المشتركة...

تعالوا نراقب بوتقة الصهر. هل تكوّن مدارسنا المواطن الواعي الذي يعرف واجبه نحو نفسه ونحو قومه ونحو وطنه ونحو الانسانية؟»[١٤٥].

وفي العام ١٩٨٣ يكتب مدير التعليم الإبتدائي الدكتور نايف معلوف ما يلي: «إن للنظام التربوي القائم دوراً في الانقسامات الخطيرة التي تواجه الوطن، فانقسام اللبنانيين وقت الأزمات حول مفهوم الوطن ومقوماته الأساسية، قد وضع الوطن والمواطنين، أمام خطر كياني كامل. وفي مواجهة هذا الخطر، لا بد من إعادة نظر شاملة وعميقة بالنظام التربوي، بقصد تأهيل التربية لتلعب دوراً في بناء تضامن وطني متين... وتأمين ديموقراطية التعليم بتوفير فرص تعلّم وتقدم إجتماعي متساوية لسائر اللبنانيين عى اختلاف انتماءاتهم الإجتماعية والطائفية والإقليمية[١٤٦]».

الدولة الفرنسية، التي بُني نظامنا التعليمي الحالي أيام انتدابها علينا، وبشكل مختلف عما كان سائداً عندها، ما زالت تعتمد التعليم الرسمي كخيار

---

١٤٤ ـ مترجم عن: Sabbah: 1950, op. cit., 133.

١٤٥ ـ وكان رئيساً للجنة التربوية البرلمانية، محاضرة القيت في ١٥ شباط ١٩٥٤، منشورات **محاضرات الندوة اللبنانية**، السنة ٨، العدد ٤ (١٩٥٤)، ٢٢٤ ـ ٢٢٧.

١٤٦ ـ معلوف وآخرون: ١٩٨٣، المرجع المذكور، ١٤٤.

وطني لا حياد عنه، وهي اختارت لادارته التنظيم المركزي. وخيار مركزية التعليم في فرنسا خيار قديم، تمّ تبنيه بعيد الثورة الفرنسية، ويعود إلى خشيتها من عودة «الملكية» و«سلطان الكنيسة». فقد ساد الاعتقاد في أوساط الطبقات الحاكمة بأن المركزية تستطيع أن تؤلف نظاماً إجتماعياً متوازناً، وأن تكوّن مُثلاً علياً عامة وعواطف إجتماعية مشتركة في حدود مراعاة اللهجات والحاجات والعادات المحلية، وتزوّد الفرنسيين بتلك الثقافة التي تحددها وتضعها الدولة نفسها[١٤٧].

وفي العام ١٩٨٢ سارت فرنسا باتجاه اللامركزية، التي رمت إلى إيجاد شراكة في إدارة العملية التعليمية بين الإدارات العامة للدولة والسلطات المحلية، في إطار «المبادىء الأساسية للتعليم» التي تنص عليها المادة ٣٤ من دستور ١٩٥٨. ولكن المهام التالية بقيت من اختصاص الدولة حصراً:

- صياغة التوجهات التربوية والمناهج التعليمية.
- تأمين الهيئة التعليمية وإعدادها وإدارتها.
- تحديد دور وقواعد عمل المؤسسات.

أما دور السلطات المحلية فقد تحدّد:

- باقتسام السلطات المحلية (البلدة، القضاء، المحافظة) فيما بينها، والإهتمام بمراحل التعليم، كل واحدة بمرحلة.
- بتطوير تنظيم ينشأ عن هذه السلطات الثلاث يتولى التخطيط المدرسي، فيهتم بإنشاء المدارس وصيانتها وتوسيعها، وإعداد المعلمين، وتأمين الحاجات النوعية والمادية، كل ذلك بالتشاور والتعاون مع السلطة المركزية،
- بتولي السلطات المحلية دوراً مباشراً في مراقبة ومتابعة العمل اليومي للمؤسسات التعليمية[١٤٨].

هذه الشراكة بين السلطة المركزية والسلطات المحلية، أوجدت في البداية بعض المشكلات التنظيمية. ولكن بهدي من «المبادىء الأساسية للتعليم» التي

---

١٤٧ ـ انظر: الدجيلي: ١٩٥٣، المرجع المذكور، ١٩٨.

١٤٨ ـ Ministère de l'éducation nationale: **La Répartition des compétences dans le système éducatif français,** Paris, DAGIC, 1995, 3-4.

تقوم على «مجانية التعليم وإلزاميته» و«حق المواطنين بالتعليم» و«واجب الدولة بتأمين حق التعليم» بشكل متكافىء، كواحد من الحقوق الأساسية للمواطن تمّ إيجاد الأطر التي تنظّم هذه العلاقة وتحلّ تناقضاتها[١٤٩].

التجربة الفرنسية يمكن الاستفادة منها إذا ما أحسنا قراءتها. والتعليم الرسمي في لبنان لن يتحول إلى تعليم وطني إلا بدولة قادرة على قبول واجبها الأساسي «بتأمين تعليم مجاني وإلزامي من النوع الجيد لكل الناس».

ولكن هذا الحل يبدو بعيداً. فالتوازنات السياسية والأقليمية ما زالت لا تسمح بتحول وطني لجهاز الدولة.

الحل الأقرب هو أن يقتنع الناس، الذين يريدون بناء وطن واحد معافى، أن المدرسة الرسمية هي مشروع وطني ضروري.

وان المدرسة الرسمية ليست فقط للدولة، وإنما لجميع الناس. فهي بنيت من الضرائب التي يدفعونها، وتزدهر برعايتهم[١٥٠].

وأن مستوى المدرسة الرسمية المنخفض ليس قدراً، وأن أمر تحسينه يعود إلى المستفيدين من المدرسة الرسمية، وهو متاح لهم إلى الحد الذي يريدون، والتجارب غنية وما علينا إلا قراءتها.

التجربة الغنية، كانت تجربة ثانوية حمانا، من عام ١٩٧٣ إلى العام ١٩٨٢، حين دمرتها الأحداث، ولكنها عادت ونهضت، وها هي تتحوّل إلى ثانوية اختبارية رسمية ـ والوحيدة الشاملة في لبنان.

مختصر هذه التجربة هو قرار الأهل والمجلس البلدي مشاركة الدولة في الإشراف على مدرستهم (كانت في الأصل متوسطة)، وتطويرها وقد استطاعوا تحويلها إلى ثانوية غدت واحدة من أهم ثانويات لبنان، إن لم يكن أهمها. وقد أثبتت هذه التجربة أمرين أساسيين:

١. إن المدرسة الرسمية يمكن أن تنهض وتتجاوز ما يسمى الروتين

---

١٤٩ ـ انظر: **Le Système éducatif,** cahiers français, la documentation française, No. 249, Paris, 1991, 90-93.

١٥٠ ـ انظر: قبيسي، حسان: «قراءة سوسيولوجية للمدرسة الرسمية»، **مجلة الفكر العربي**، معهد الإنماء العربي، بيروت، العدد ٨٨ (١٩٩٧)، ١٧٢ ـ ١٩٣.

الإداري وضعف التنظيم في معالجة قضاياها وإيجاد الحلول لهذه القضايا.

٢. إن الهيئات المحلية يمكن أن تلعب دوراً فاعلاً في تطوير المدرسة الرسمية من منطلق المصلحة العامة، وبوسائل تعبئة الموارد المحلية وتنظيم الأهالي[١٥١].

التجربة الغنية الثانية هي تجربة ثانوية بشامون التي ما زالت قائمة، وترتكز على تعاون وثيق بين إدارتها وبين جمعية أهلية في البلدة. وقد تحولت الثانوية على أثرها إلى مؤسسة تربوية في غاية الأهمية والفعالية.

وهناك تجارب أخرى تخوضها جمعيات دعم المدرسة الرسمية في بعض قرى كسروان، وهي تجارب واعدة استطاعت استقطاب الناس إلى المدرسة الرسمية والارتفاع بمستوى التعليم فيها. كما أن هناك تجارب قامت على بعض المبادرات الفردية لإدارات بعض الثانويات الرسمية استطاعت، على محدودية تلك المبادرات، أن تنهض بالمدرسة الرسمية.

منذ العام ١٩٨٣ يطالب مدير التعليم الإبتدائي بتحويل «المدرسة الرسمية مصلحة مستقلة يشارك الأهالي في تسييرها»، ويقول «إن التغيير الأساسي المطلوب لإصلاح الإدارة التربوية يتطلب خطوة جذرية باتجاه اللامركزية، أي باتجاه استقلالية المدرسة الرسمية، في إطار تنظيم عام للتعليم في لبنان...

... إن إنشاء مجلس إدارة للمدرسة يضم ممثلين منتخبين عن الهيئة التعليمية وأهالي التلامذة والسلطات المحلية، لمساعدة المدير في مهامه يجعل إدارة المدرسة تتحمل المسؤولية الأساسية في حسن سير العمل التربوي والإداري وفي نجاح المدرسة في مهامها.

وتكون مهام الإدارة التربوية في المجال المركزي، تقديم الإطار القانوني والتربوي العام... وتقديم المعونة التربوية والإدارية والمالية اللازمة، بما فيها متابعة إعداد المعلمين والإداريين.. وتقديم مواصفات التجهيزات التربوية والمساعدة في تأمينها»[١٥٢].

---

١٥١ ـ شميطلي، عبد الوهاب: «تجربة ثانوية حمانا الرسمية»، على الآلة الكاتبة، بيروت، اللجنة الوطنية اللبنانية لليونسكو، ١٩٩٣، ٢٢ ـ ٢٣.

١٥٢ ـ معلوف وآخرون: ١٩٨٣، المرجع المذكور، ١٢٥.

انهاض التعليم الرسمي ممكن.

ولا يسعنا إلا أن نردد مع عمر فروخ:

أمراض وطننا تختلف عن جميع الأمراض في العالم.

لأنها أمراض كثيرة.

ولأن أطباءنا لا يريدون لها الشفاء[١٥٣].

---

١٥٣ ـ فروخ: ١٩٤٥، المرجع المذكور، ٣٤.

ملاحق

جدول رقم (١)

تطور عدد المدارس ما بين ١٩١٩ و١٩٤٣ موزعة ما بين خاصة ورسمية

السنة الدراسية	مجموع المدارس	المدارس الرسمية		المدارس الخاصة				مجموع المدارس الخاصة
		العدد	٪	المحلية ـ العدد	٪	الأجنبية ـ العدد	٪	
١٩١٩	٦٦٨[1]							
١٩٢٠	٨٢٠[1]							
١٩٢١	٩٩٣[1]	١٢٩[2]						
١٩٢٢		١٢٠[2]						
١٩٢٣		١١٦[2]						
١٩٢٥ ـ ٢٤	٩٨٥[3]	١١٧[2] ـ ١٢٥[5]						٨٧٠[3]
١٩٢٦ ـ ٢٥	١١٧٠[2]	١٣٣[2] ـ ١١٣[4]	١١,٤	٥٧٨[2]	٤٩,٤	٤٥٩[2]	٣٩,٢	١٠٣٧[2]
١٩٢٧ ـ ٢٦	١٣٦٢[2]	١٤٤[2] ـ ١٤٦	١٠,٥	٦٧٠	٤٩,١	٥٤٨	٤٠,٢	١٢١٨

(تتمة الجدول رقم ١)

السنة الدراسية	مجموع المدارس	المدارس الرسمية		المدارس الخاصة				مجموع المدارس الخاصة
		العدد	٪	المحلية ـ العدد	٪	الأجنبية ـ العدد	٪	
١٩٢٨ ـ ٢٧	١١٢٩	ـ ١٤٩[٢] ١٥١[٥]	١٣,١	٦٠٣	٥٤,٢	٣٦٧	٣٢,٥	٩٧٠[٢]
١٩٢٩ ـ ٢٨	١١٢٨	ـ ١٥١[٢] ١٥٥[٥]	١٣,٣	٥٩٧	٥٢,٩	٣٨٠	٢٣,٦	٩٧٧
١٩٣٠ ـ ٢٩	١٢٣١	١٦٢[٢]	١٣,١	٦٧٠	٥٤,٤	٣٩٩	٣٢,٤	١٠٦٩
١٩٣١ ـ ٣٠	١٣٠٥	١٢٨[٢]	٩,٨	٧٦٧	٥٨,٧	٤١٠	٣١,٤	١١٧٧
١٩٣٢ ـ ٣١	١٣٣٦	١٣٥[٢]	١٠,١	٧٦٧	٥٧,٤	٤٣٤	٣٢,٤	١٢٠١
١٩٣٣ ـ ٣٢	١٣٠٨	١٣٩[٢]	١٠,٦	٧٤٧	٥٧,١	٤٢٢	٣٢,٢	١١٦٩
١٩٣٤ ـ ٣٣	١٣١٠	١٣٩[٢]	١٠,٦	٧٣٩	٥٦,٤	٤٣٢	٣٢,٩	١١٧١
١٩٣٥ ـ ٣٤	١٣٣٧	١٣٨[٢]	١٠,٣	٧٨٩	٥٩,٠	٤١٠	٣٠,٦	١١٩٩
١٩٣٦ ـ ٣٥	١٤٠٧	١٤٩[٢]	١٠,٥	٨٤٥	٦٠,١	٤١٣	٢٩,٣	١٢٥٨
١٩٣٧ ـ ٣٦	١٣٤٨	١٤٩[٩]	١١,١	٨٢١	٦٠,٩	٣٧٨	٢٨,١	١١٩٩
١٩٣٨ ـ ٣٧	١٣٠٦	١٤٩[٢]	١١,٤	٧٩٣	٦٠,٧	٣٦٤	٢٧,٨	١١٥٧
١٩٣٩ ـ ٣٨	١٣٣٨	١٨٠[٢]	١٣,٨	٧٩٧	٥٩,٥	٣٦١	٢٦,٩	١١٥٨

(تتمة الجدول رقم ١)

السنة الدراسية	مجموع المدارس	المدارس الرسمية		المدارس الخاصة				مجموع المدارس الخاصة
		العدد	٪	المحلية ـ العدد	٪	الأجنبية ـ العدد	٪	
١٩٤٠ ـ ٣٩	١٥٢٤	١٨٣[٢]	١٢	٩٨٣	٦٤,٥	٣٥٨	٢٣,٤	١٣٤١
١٩٤١ ـ ٤٠	١٥٠٤	١٨٤[٢]	١٢,٢	٩٧٩	٦٥,١	٣٤١	٢٢,٦	١٣٢٠
١٩٤٢ ـ ٤١	١٥٩٠	٢٦٧[٢]	١٦,٧	٩٨٩	٦٢,٢	٣٣٤	٢١,٠	١٣٢٣
١٩٤٣ ـ ٤٢	١٥٣٨	٢٥١[٢]	١٦,٣	٩٦١	٦٢,٤	٣٢٦	٢١,١	١٢٨٧
١٩٤٤ ـ ٤٣	١٥٨٧	٣٠٨ ـ ٣٠٤[٥]	١٩,٤	٩٥٣	٦٠,٣	٣٢٦	٢٠,٥	١٢٧٩

١ ـ *Bulletin Economique de CIFL.*, No. 1 (1927), 58,
مذكور في: ضاهر: ١٩٧٤، المرجع المذكور، ١٧٩.

٢ ـ الحصري، ساطع في: **حولية الثقافة العربية**، السنة الأولى (١٩٤٩)، ٣١٦.

٣ ـ H.C.S.L: «Rapport sur l'année 1925», index, 95.

٤ ـ *L'Asie Française*, No. 225 (Dec. 1927), 395.

٥ ـ فايد: ١٩٧٠، المرجع المذكور، ٣٢ (نقلاً عن تقرير محفوظ في ملفات وزارة التربية الوطنية، يرجح أنه يعود لعام ١٩٣٠).

جدول رقم (٢)

تطور ميزانية التعليم الرسمي ما بين عام ١٩٢٣ وحتى ١٩٤٦

السنة	الميزانية العامة	ميزانية التعليم الرسمي	النسبة المئوية	المصادر
١٩٢٣	٢,٠٢٠,٠٠٠	١٥٤,٧٤٠	٧,٦	١
١٩٢٤	٢,١٥٩,٤٠٠	١٢٤,٧١٢	٥,٧	١
١٩٢٥	٢,٥١٥,١٣٢	١٣٨,٨٠١	٥,٥	١
١٩٢٦	٣,٤٧٠,٥٤٦	١٩٤,١١٥	٥,٥	٢
١٩٢٧	١,٢١٩,٢٧٠ ل.ذ	٥١,٩٥٣	٤,٢	٢
١٩٢٨	١,٢٣٨,١٢٠ ل.ذ	٥٣,٢٨١	٤,٣	٢
١٩٢٩	٦,٣٧٠,٩٤٥ ل.س	٢٥٨,٥٧٢	٤,١	٢
١٩٣٠	٥,٠٩٧,٠٠٠	٢٩٤,٦٧٩	٥,٧	
١٩٣١	٥,١١٤,٠٠٠	٢٧٦,١٤٢	٥,٧	
١٩٣٢	٥,١٠٩,٠٠٠	٢٨٨,٨٤٦	٥,٦	
١٩٣٣	٤,٥١٣,٥٠٠	٢٥٨,٩٨٠	٥,٧	
١٩٣٤	٤,٥٣٣,٢٠٠	٢٦٧,٨٤٢	٥,٩	
١٩٣٥	٤,٦٢٢,٢٠٠	٣٤٨,٦٣٠	٧,٥	
١٩٣٦	٤,٣٥١,٢٠٠	٣٣٩,٥٨٨	٧,٨	
١٩٣٧	٤,٩٠٤,٠٠٠	٣٩٩,٠٣٥	٨,١	
١٩٣٨	٥,٤٠٦,٠٠٠	٤٣٨,٠٧١	٨,١	
١٩٣٩	٦,٣٦٩,٠٠٠	٥٣٩,٢٢٢	٨,٤	
١٩٤٠	٦,٥١٠,٠٠٠	٥٣٨,١٩٥	٨,٢	
١٩٤١	٦,٦٣٥,٠٠٠	٥٥٢,٧١٦	٨,٣	
١٩٤٢	١٢,٥٠٤,٥٠٠	٩٠١,٩٥١	٧,٢	
١٩٤٣	٢١,٤٢٠,٠٠٠	١,٦٨٤,٢٥٢	٨,٣	
١٩٤٥	٤٣,٣١٤,٥٠٠	٣,٥٣١,١١٨	٨,١	
١٩٤٦	٦٠,٠٤٦,٠٠٠	٤,٦٧١,٤٤١	٧,٧	

١ ـ H.C.S.L.: «Rapport sur l'année 1924».

٢ ـ موازنات دولة لبنان الكبير والجمهورية اللبنانية المحفوظة في وزارة المالية.

جدول رقم (٣)

تلاميذ المدارس الرسمية والخاصة موزعة بين محلية وأجنبية خلال فترة الانتداب

السنة الدراسية	المجموع العام	عدد التلاميذ في المدارس الرسمية		عدد التلاميذ في المدارس الخاصة			
				المدارس المحلية		المدارس الأجنبية	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
٢٥ ـ ١٩٢٦	١٠٦٩٨٤	٦٧٣٣	٧,٧	٣٥٢٠٧	٤٠,٤	٤٥٠٤٤	٥١,٧
٢٦ ـ ١٩٢٧	١٠١٩٢٠	٩٤٣٣	٩,٢	٤٦٧١١	٤٥,٨	٤٥٧٧٦	٤٤,٩
٢٧ ـ ١٩٢٨	٧٩١٥٤	١١٢٤٣	١٤,٢	٣٦١٧٤	٤٥,٧	٣١٧٣٧	٤٠,٠
٢٨ ـ ١٩٢٩	٨٠٠٥٧	١١٧٢٨	١٤,٦	٣٥٤٠٩	٤٤,٢	٣٢٩٢٠	٤١,١
٢٩ ـ ١٩٣٠	٩٠٦٥٥	١٢٨٧٩	١٤,٢	٤٣٠٦١	٤٧,٤	٣٤٠٦١	٣٧,٥
٣٠ ـ ١٩٣١	٩٨٧٣٥	١٣٣٨٥	١٣,٥	٤٩١٩٧	٤٩,٨	٤٩١٥٣	٣٦,٦
٣١ ـ ١٩٣٢	١٠٣٨٣٥	١٤٤٧٥	١٣,٩	٥٢٩٦٥	٥١,٠	٣٦٣٩٥	٣٥,٠
٣٢ ـ ١٩٣٣	١٠٤١٣٣	١٥٧٠٦	١٥,٠٨	٥٢٦٦٥	٥٠,٥	٣٥٧٦٢	٣٤,٣
٣٣ ـ ١٩٣٤	١٠٧١٢١	١٦٤٨٦	١٥,٣	٥٣٢٣٥	٤٩,٦	٣٧٤٠٠	٣٤,٩
٣٤ ـ ١٩٣٥	١٠٨٣١٨	١٦٧٢٠	١٥,٤	٥٣٨٨٥	٤٩,٧	٣٧٧١٣	٣٤,٨
٣٥ ـ ١٩٣٦	١١٤٩٠٧	١٦٩٣٥	١٤,٧	٦٠٥٣٦	٥٢,٦	٣٨٩٧٦	٣٣,٠
٣٦ ـ ١٩٣٧	١٢٢٣٩٦	١٦١٥٣	١٣,١	٦٦٣٦٣	٥٤,٢	٣٩٨٨٠	٣٢,٥
٣٧ ـ ١٩٣٨	١٣١٥٨١	١٦٠٧٤	١٢,٢	٧٣٤٩٣	٥٥,٨	٤٢٠١٤	٣١,٩
٣٨ ـ ١٩٣٩	١٣٧٥٤٣	١٨٨٧١	١٣,٧	٧٤٣٦٩	٥٤,٠	٤٤٣٠٣	٣٢,٢
٣٩ ـ ١٩٤٠	١٣٦٦٣١	١٨٩٠٤	١٣,٨	٧٣٨٠٦	٥٤,٠	٤٣٩٢١	٣٢,١
٤٠ ـ ١٩٤١	١٣٦٥٦٧	١٩٠٧٢	١٣,٩	٧٣١١٩	٥٣,٥	٤٤٣٧٦	٣٢,٤
٤١ ـ ١٩٤٢	١٣٧٤٠٥	٢١٠٥٦	١٥,٣	٧٣٦٠٨	٥٣,٥	٤٢٧٤١	٣١,١
٤٢ ـ ١٩٤٣	١٤١٤٣٥	٢٣١١٦	١٦,٣	٧٤٦١٥	٥٢,٧	٤٣٦٥٤	٣٠,٨
٤٣ ـ ١٩٤٤	١٤٦٠٠٥	٢٦٦٦٢	١٨,٢	٧٢٦١٧	٤٩,٧	٤٦٧٢٦	٣٢,٠

المصدر: حولية الثقافة العربية، ١٩٤٩، المرجع المذكور، ٣١٦، أضيفت إليه النسب المئوية.

جدول رقم (٤)

توزع التلاميذ حسب انتماءاتهم الطائفية على المدارس الخاصة والرسمية خلال فترة الانتداب (١٩٣٢ ـ ١٩٤٢)

السنة	نوع المدارس	المجموع العام		عدد التلاميذ موزعين على الطوائف						المجموع
		العدد	النسبة ٪	مسيحيون	النسبة ٪	مسلمون	النسبة ٪	مختلف	النسبة ٪	
١٩٣٢	رسمية	١٥٥٠١	١٤,٩	٣٥٨٩	٢٣,١	١١٨٩٦	٧٦,٧	١٦	٠,١	١٠٠,٠
	خاصة	٥٢٦٦٥	٥٠,٧	٣٦٣٦٢	٦٩,٤	١٥٩٢٢	٣٠,٢	٣٨١	٠,٧	١٠٠,٠
	أجنبية	٣٥٧٦٢	٣٤,٤	٣٠٥٥٥	٨٥,٤	٣٨٠٧	١٠,٦	١٤٠٠	٣,٩	١٠٠,٠
	المجموع العام	١٠٣٩٢٨	١٠٠,٠	٧٠٦٤٨	٦٨,٠	٣١٦٨٥	٣٠,٤	١٧٩٧	١,٧	١٠٠,٠
١٩٣٣	رسمية	١٦٣٠٥	١٥,٤	٣٨٢٧	٢٣,٥	١٢٤٨٧٨	٧٦,٥	-	-	١٠٠,٠
	خاصة	٥٣٢٣٥	٥٠,٠	٣٦٨٤٥	٦٩,٢	١٦٠٣٢	٣٠,١	٣٥٨	٠,٧	١٠٠,٠
	أجنبية	٣٦٨٠٧	٣٤,٦	٣١٥٧٢	٨٥,٨	٣٨٣٧	١٠,٤	١٤٠٥	٣,٨	١٠٠,٠
	المجموع العام	١٠٦٣٤٧	١٠٠,٠	٧٢٢٤٤	٦٧,٩	٣٢٣٤٧	٣٠,٤	١٧٤٦	١,٧	١٠٠,٠
١٩٣٤	رسمية	١٦٧٢٦	١٥,٥	٤١٠٥	٢٤,٥	١٢٥٩٠	٧٥,٢	٣١	٠,٢	١٠٠,٠
	خاصة	٥٣٨٨٣	٤٩,٨	٣٧٧٢٧	٧٠,٠	١٥٨٠٧	٢٩,٣	٣٤٢	٠,٦	١٠٠,٠
	أجنبية	٣٧٥٨٩	٣٤,٧	٣٢٥١٤	٨٦,٤	٧٩٧٦	٢١,٢	١٤١٦	٣,٨	١٠٠,٠
	المجموع العام	١٠٨١٩٨	١٠٠,٠	٧٤٣٤٦	٦٨,٧	٣٦٣٦٩	٣٣,٦	١٧٨٩	١,٧	١٠٠,٠

(تتمة الجدول رقم ٤)

السنة	نوع المدارس	المجموع العام		عدد التلاميذ موزعين على الطوائف						المجموع
		العدد	النسبة ٪	مسيحيون	النسبة ٪	مسلمون	النسبة ٪	مختلف	النسبة ٪	
١٩٣٥	رسمية	١٦١٨٧	١٤,١	٣٩٨٧	٢٤,٦	١٢١٦٧	٧٥,١	٣٣	٠,٣	١٠٠,٠
	خاصة	٦٠٥٢٦	٥٢,٨	٤٣١٣٧	٧١,٣	١٧٠١٣	٢٨,١	٣٥١	٠,٦	١٠٠,٠
	أجنبية	٣٧٩٧٦	٣٣,١	٣٣٤٥٣	٨٨,٠	٣٢٧٣	٨,٦	١٣٢٠	٣,٤	١٠٠,٠
	المجموع العام	١١٣٦٨٩	١٠٠,٠	٨٠٥٧٧	٧٠,٨	٣٢٤٥٣	٢٨,٥	٢١٤٠	١,٩	١٠٠,٠
١٩٣٩	رسمية	١٩٨٧٩	١٣,٧	٥٩٨٢	٣٠,٠	١٣٨٦٩	٦٩,٧	٢٨	٠,١	١٠٠,٠
	خاصة	٨١٦٥٩	٥٦,٢	٦٠٠٦٣	٧٣,٥	٢١٢٥٩	٢٦,٠	٣٣٧	٠,١	١٠٠,٠
	أجنبية	٤٣٧٥٨	٣٠,١	٣٧٥٠٩	٨٥,٧	٤٤٧٤	١٠,٢	١٧٧٥	٤,١	١٠٠,٠
	المجموع العام	١٤٥٢٩٦	١٠٠,٠	١٠٣٥٥٤	٧١,٢	٣٩٦٠٢	٢٧,٢	٢١٥٥	١,٥	١٠٠,٠
١٩٤٢	رسمية	٢١٠٥٦	١٥,٢	٦٧٨٣	٣٢,٢	١٤٢١٠	٦٧,٦	٣٦	٠,٣	١٠٠,٠
	خاصة	٧٣٦٠٨	٥٣,٢	٥٣٢٧٤	٧٢,٣	١٩٧٩٦	٢٦,٨	٥٣٨	٠,٧	١٠٠,٠
	أجنبية	٤٣٦٥٤	٣١,٦	٣٦٦٠٦	٨٣,٨	٥١١٦	١١,٧	١٩٣٢	٤,٤	١٠٠,٠
	المجموع العام	١٣٨٣١٨	١٠٠,٠	٩٦٦٦٣	٦٩,٨	٣٩١٣٢	٢٨,٢	٢٥٣٣	١,٨	١٠٠,٠

استُخلص هذا الجدول من مجموعة جداول موجودة في:

Rapport à la S.D.N., «1932, 152; 1933, 147; 1934, 156; 1935, 159» et **Recueil de statistique**, 1942- 1943, 39.

مذكور في: عواد: ١٩٨٣، المرجع المذكور، ١٨٧.

جدول رقم (٥)

تطور عدد المدارس الرسمية والخاصة من ١٩٤٣/ ١٩٤٤ وحتى ١٩٩٣/ ١٩٩٤

السنة الدراسية	مجموع المدارس	المدارس الرسمية	٪	المدارس الخاصة	٪
٤٣ _ ١٩٤٤	١٥٨٧	٣٠٤ [3]	١٩,٢	١٢٧٩ [1]	٨٠,٨
٤٤ _ ١٩٤٥		٣٠٨			
٤٥ _ ١٩٤٦		٤٥١			
٤٦ _ ١٩٤٧	١٩٢١	٦٢٣ [3]	٣٢,٩	١٢٨٩ [1]	٦٧,١
٤٧ _ ١٩٤٨	١٧٢١	٦٢٧ [3]	٣٦,٤	١٠٩٤	٦٣,٦
٥٣ _ ١٩٥٤	١٨٧٠	٩٥٣ [4]	٥١	٩١٧	٤٩
٥٥ _ ١٩٥٦	١٨٦٨	١٠٢٧	٥٥	٨٤١	٤٥
٥٦ _ ١٩٥٧	٢٠٦٧	١٠٣٩	٥٠,٣	١٠٢٨	٤٩,٧
٥٧ _ ١٩٥٨	٢١١٠	١٠٦٥	٥٠,٥	١٠٤٥	٤٩,٥
٥٨ _ ١٩٥٩	٢٢٥٩	١٠٠٧	٤٤,٦	١١٥٢	٥٥,٤
٥٩ _ ١٩٦٠	٢٣٦٠	١١٢٧	٤٧,٨	١٢٣٣	٥٢,٢
٦٠ _ ١٩٦١	٢٤٣٤	١١٧٤	٤٨,٢	١٢٦٠	٥١,٨
٦١ _ ١٩٦٢	٢٥٣٦	١٢٣١	٤٨,٥	١٣٤٣	٥١,٥
٦٢ _ ١٩٦٣	٢٦٣٧	١٢٧٣	٤٨,٣	١٤٠٦	٥١,٧
٦٣ _ ١٩٦٤	٢٧٢٩	١٢٧٣	٤٦,٦	١٤٥٦	٥٣,٤
٦٤ _ ١٩٦٥	٢٧٧٠	١١٩٨	٤٣,٢	١٥٧٢	٥٦,٨
٦٥ _ ١٩٦٦	٢٦٣٦	١٢١٩	٤٦,٢	١٤١٧	٥٣,٨
٦٦ _ ١٩٦٧	٢٥٥٥	١٢٥٧	٤٩,٢	١٢٩٨	٥٠,٨
٦٧ _ ١٩٦٨	٢٧٣٠	١٢٩٣	٤٧,٤	١٤٣٧	٥٢,٦
٦٨ _ ١٩٦٩	٢٧٩٢	١٣١٨	٤٧,٢	١٤٧٤	٥٢,٨
٦٩ _ ١٩٧٠	٢٧٧٤	١٢٩٠	٤٦,٥	١٤٨٤	٥٣,٥
٧٠ _ ١٩٧١	٢٧٨٤	١٣١٠	٤٧,١	١٤٧٤	٢٥,٩
٧١ _ ١٩٧٢	٢٨٢١	١٣٣٨	٤٧,٤	١٤٨٣	٥٢,٦
٧٢ _ ١٩٧٣	٢٨٨١	١٣٥٤	٤٧	١٥٢٧	٥٣
٧٣ _ ١٩٧٤	٢٦٨٧	١٣٤٨	٥٠,٢	١٣٣٩	٤٩,٨

(تتمة الجدول رقم ٥)

السنة الدراسية	مجموع المدارس	المدارس الرسمية	٪	المدارس الخاصة	٪
٧٧ _ ١٩٧٨	٢٣٧٨	١٣٢٢	٥٥,٦	١٠٥٦	٤٤,٤
٧٩ _ ١٩٨٠	٢٤٥٨	١٤٣٠	٥٨,٢	١٠٢٨	٤١,٧
٨٠ _ ١٩٨١	٢٥٨٠	١٤٤٨	٥٦,١	١١٣٢	٤٣,٩
٨١ _ ١٩٨٢	٢٥٤٩	١٤١٩	٥٥,٧	١١٣٠	٤٤,٣
٨٢ _ ١٩٨٣	٢٢٣٨	١٢٣٦	٥٥,٢	١٠٠٢	٤٤,٨
٨٦ _ ١٩٨٧	٢٤٢٠	١٣٤٤	٥٥,٥	١٠٧٦	٤٤,٥
٨٨ _ ١٩٨٩	٢٣٠٥	١٢٧١	٥٥,١	١٠٣٤	٤٤,٩
٩١ _ ١٩٩٢	٢٢٩٩	١٢٦٢	٥٤,٩	١٠٣٧	٤٥,١
٩٢ _ ١٩٩٣	٢٣٦١ [5]	١٢٩٦	٥٤,٩	١٠٦٥	٤٥,١
٩٣ _ ١٩٩٤	٢٤٤٦ [5]	١٢٨٧	٥٢,٦	١١٩٥	٤٧,٣

١ _ الحصري: ١٩٤٩، المرجع المذكور، ٣١٦.

٢ _ فايد: ١٩٧٠، المرجع المذكور، ٣٢.

٣ _ Sabbah: 1950, op. cit.

٤ _ الأمين: ١٩٩٤، المرجع المذكور.

٥ _ المركز التربوي للبحوث والأنماء: **الاحصاءات الأولية**، ٩٢ _ ٩٣، ٩٣ _ ٩٤.

جدول رقم (٦)

تطور عدد تلامذة المدارس الرسمية والخاصة من ١٩٤٣/١٩٤٤ وحتى ١٩٩٣/ ١٩٩٤

السنة الدراسية	مجموع التلاميذ	المدارس الرسمية	٪	المدارس الخاصة	٪
٤٣ ـ ١٩٤٤		٢٦٣١٠			
٤٤ ـ ١٩٤٥		٣٠١١١			
٤٥ ـ ١٩٤٦		٤٠٩٢٦			
٤٦ ـ ١٩٤٧		٥٢٤٢٢			
٤٧ ـ ١٩٤٨		٥٤٦٦٣			
٥٠ ـ ١٩٥١	٢٠٨٦٥٩	٨٢٤٣٩	٣٩,٥	١٢٦٢٢٠	٦٠,٥
٥٣ ـ ١٩٥٤	٢٤٧٥٥٩	١٠٨٢٥٧	٤٣,٧	١٣٩٣٠٢	٥٦,٣
٥٤ ـ ١٩٥٥	٢٤٥٢٠٦	١١٢٢٧١	٤٥,٨	١٣٢٩٣٥	٥٤,٢
٥٥ ـ ١٩٥٦	٢٢٠٩٩٦	٨٧٠٦١	٣٩,٤	١٣٣٩٣٥	٦٠,٦
٥٦ ـ ١٩٥٧	٢٣٨٥٥٢	٨٨٤٣٨	٣٧,١	١٥٠١١٤	٦٢,٩
٥٧ ـ ١٩٥٨	٢٤٢٦٥٧	٨٩٣٧٠	٣٦,٨	١٥٣٢٨٧	٦٣,٢
٥٨ ـ ١٩٥٩	٢٥٠٨٥٠	٩٣٨٤٤	٣٧,٥	١٥٧٠٠٦	٦٢,٥
٥٩ ـ ١٩٦٠	٢٧٦٧٠٤	١٠٥٩٢٣	٣٨,٣	١٧٠٧٨١	٦١,٧
٦٠ ـ ١٩٦١	٣١٠٦٤٨	١٢١٨٠٧	٣٩,٢	١٨٨٨٤١	٦٠,٨
٦١ ـ ١٩٦٢	٣٢٨٥٥٣	١٢٩٩٢٢	٣٩,٥	١٩٨٦٢٠	٦٠,٥
٦٢ ـ ١٩٦٣	٣٤٥٢١٩	١٤١٦٠٤	٤١	٢٠٣٦١٥	٥٩
٦٣ ـ ١٩٦٤	٣٧١٢٣٩	١٥٦٥٥٩	٤٢,٢	٢١٤٦٨٠	٥٧,٨
٦٤ ـ ١٩٦٥	٤١٣٧٦٥	١٧٣٠٢٧	٤١,٨	٢٤٠٧٣٨	٥٨,٢
٦٥ ـ ١٩٦٦	٤٤٢٥١٠	١٨١١٨٥	٤٠,٩	٢٦١٣٢٥	٥٩,١
٦٦ ـ ١٩٦٧	٥٤٠٣٣٩	٢٠٣٦٣٤	٣٧,٧	٣٣٦٧٠٥	٦٢,٣
٦٧ ـ ١٩٦٨	٦٠٢٨٨٣	٢٢٢٩٥٨	٣٧	٣٧٩٩١٦	٦٣
٦٨ ـ ١٩٦٩	٦٥٨٦٩٩	٢٤٢٣٥٠	٣٦,٨	٤١٦٣٤٨	٦٣,٢
٦٩ ـ ١٩٧٠	٧٠١٨٥٩	٢٦٢٧٣٥	٣٧	٤٣٩١٢٤	٦٣
٧٠ ـ ١٩٧١	٧٣٢٦٨١	٢٦٨٣٦٢	٣٦,٦	٤٦٤٣١٩	٦٣,٤

تتمة الجدول رقم (٦)

السنة الدراسية	مجموع التلاميذ	المدارس الرسمية	٪	المدارس الخاصة	٪
٧١ ـ ١٩٧٢	٧٨٥٠٧٣	٢٤٩٥٣٣	٣١,٨	٤٩٦٤٨٠	٦٨,٢
٧٢ ـ ١٩٧٣	٦٦٥٣٠١	٢٩٨٣١٤	٤٤,٨	٣٦٦٩٨٧	٥٥,٢
٧٣ ـ ١٩٧٤	٨٠١٥٠٨	٣١٧١٥٦	٣٩,٦	٤٨٤٣٥٢	٦٠,٤
٧٤ ـ ١٩٧٥	٧٥٦٩٨٣	٣٢٠٨٣٥	٤٢,٤	٤٣٦١٥٨	٥٧,٦
٧٧ ـ ١٩٧٨	٧٣٠٣٤٧	٣٢٧٧٨٠	٤٤,٩	٤٠٢٥٦٧	٥٥,١
٧٩ ـ ١٩٨٠	٧٥٢٥٥٥	٣١٧٤٣١	٤٢,٢	٤٣٥١٢١	٥٧,٨
٨٠ ـ ١٩٨١	٧٨٣٣٧٦	٣١٤٩٨٦	٤٠,٢	٤٦٨٣٩٠	٥٩,٨
٨١ ـ ١٩٨٢	٧٦٩٤٣٦	٢٩٤٢٥٧	٣٨,٢	٤٧٥١٧٩	٦١,٨
٨٢ ـ ١٩٨٣	٦٨٢٦٩٣	٢٥١٠٧٤	٣٦,٨	٤٣١٦١٩	٦٣,٢
٨٦ ـ ١٩٨٧	٨٠٨٤٦٨	٢٩٢٤٦٣	٣٦,٢	٥١٦٠٠٥	٦٣,٨
٨٨ ـ ١٩٨٩	٧١٩٧١٥	٢٣٧٠٥٤	٣٢,٩	٤٨٢٦٦١	٦٧,١
٩١ ـ ١٩٩٢	٧٢٤٨٣٣	٢٣٦٢٥٣	٣٢,٦	٤٨٨٥٨٠	٦٧,٤
٩٢ ـ ١٩٩٣	٧٣٣٢٢٨	٢٣٩٨٦٦	٣٢,١	٤٩٣٣٦٢	٦٧,٩
٩٣ ـ ١٩٩٤	٧٧٠٥٩٩	٢٣٥٨٢٠	٣٠,٦	٥٣٤٧٧٩	٦٩,٤

١ ـ الحصري: ١٩٤٩، المرجع المذكور.

٢ ـ فايد: ١٩٧٠، المرجع المذكور.

٣ ـ Sabbah: 1950, op. cit.

٤ ـ الأمين: ١٩٩٤، المرجع المذكور.

٥ ـ المركز التربوي للبحوث والإنماء: **الاحصاءات الأولية، ٩٢ ـ ٩٣، ٩٣ ـ ٩٤**، المرجع المذكور.

الفصل الرابع

انفاق الدولة على التعليم في لبنان

خليل أبو رجيلي*

مقدمة

إن الهدف من هذه الدراسة هو التوصّل إلى معرفة قيمة الانفاق الفعلي المباشر وغير المباشر الذي يتمّ عبر الدولة اللبنانية على التعليم النظامي وغير

---

* من مواليد العام ١٩٣٦ في وادي بنحليه من قضاء الشوف، بدأ دراسته في دير القمر ثم تابعها في الخنشارة وبيروت، ونال من معهد الآداب الشرقية إجازة في الآداب عام ١٩٦٢، التحق بعدها بمعهد التدريب على الإنماء الذي أنشأته الحكومة اللبنانية في وزارة التصميم العام ونال من المعهد ديبلوماً في التنمية، والتحق على أثرها بوزارة التصميم العام كخبير في التنمية في مصلحة النشاطات الإقليمية. وأثناء عمله في وزارة التصميم التحق بجامعة القديس يوسف لتحضير دكتوراه في العلوم التربوية، التي نالها عام ١٩٨١، وكان موضوع أطروحته «المدرسة الخاصة المجانية، بنيتها ودورها في النظام التربوي». عمل في مجال التدريس والبحث والإستشارة والتأليف، ومن مؤلفاته الكتب التالية: **الوضع التربوي في لبنان: واقع ومعاناة**، بالإشتراك مع نايف معلوف، والكتاب صادر عام ١٩٨٧ عن وزارة التربية، وكذلك **الخلفية الإجتماعية للتلاميذ ونجاحهم المدرسي للعام الدراسي ١٩٧٢/ ١٩٧٣**، **وعائدات النظام التربوي للعام الدراسي ١٩٧٢/ ١٩٧٣** الصادر عام ١٩٧٥ بالإشتراك مع جوزف أنطون، وكلا الكتابين صدرا عن المركز التربوي للبحوث والإنماء عام ١٩٧٩ و ١٩٧٥ تباعاً، وكتاب **التعليم الأساسي في لبنان: واقعه ومشاكله**، بالإِشتراك مع يوسف الجباعي، الصادر عام ١٩٩٦ عن المكتبة العصرية في صيدا، وأخيراً كتاب باللغة =

النظامي، بمختلف مستوياته وانواعه وأشكاله، لإظهار مدى المجهود الذي يبذل في هذا المجال وفعاليته ووسائل تحسينه.

يتناول الموضوع الاعتمادات التي ترصدها الدولة للوزارات الثلاث المعنية مباشرة بالتعليم، أي التربية الوطنية والشباب والرياضة، والتعليم المهني والتقني، والثقافة والتعليم العالي، بالإضافة إلى الاعتمادات الأخرى التي ترصد لوزارات ومؤسسات حكومية ومصالح مستقلة، بشكل منح وتقديمات مدرسية لأولاد موظفي الدولة العاملين والمتقاعدين، أو بشكل منح تخصص لبعض الطلاب، أو بشكل مساعدات لمؤسسات أهلية تعنى بالتعليم النظاميّ وغير النظاميّ، أو لتأمين بعض أشكال التعليم والتدريب والتثقيف التي تقوم بها بعض الوزارات ضمن نشاطاتها ومهامها. كما يتناول الإنفاق غير المباشر الذي يتمثّل باعفاءات من الضرائب والرسوم للمؤسسات التعليمية أو تقديم بعض التسهيلات لها.

وغنيّ عن البيان أن نذكر في مستهل هذه الدراسة أن الإنفاق على التعليم لا بدّ أن يؤثر إيجاباً على انتشاره وفي معظم الأحيان على فعالية الإنتاج. فهو إنفاق تثميري لا بدّ أن يزيد من فعالية النظام التعليمي، والقوى البشرية العاملة، ومن روح المبادرة لدى الأفراد، ويساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في زيادة الناتج القومي والدخل الفردي. إنه باختصار، توظيف في سبيل مستقبل أفضل.

والسؤال في بداية هذا البحث هو: لماذا لا تنحصر مسؤولية الانفاق الحكومي على التعليم بالوزارات الثلاث المعنية بالتعليم بل تتوزع على عدة وزارات وادارات حكومية ومصالح مستقلة؟ الجواب عن هذا السؤال يعود لأسباب تتعلق بطبيعة نظام الحكم في لبنان والإدارة التعليمية وتطورها خلال القرون الثلاثة الماضية، بالإضافة إلى تنامي مسؤوليات الدولة لمواكبة حاجات التطور الاجتماعي والعلمي الحاصل في لبنان كما في العالم.

= الفرنسية صادر عام ١٩٩٣ عن دار لامارتين في باريس بعنوان **ثمن الحروب في لبنان ١٩٧٥ وإلى ١٩٩٠**، هذا بالإضافة إلى مجموعة من المقالات والأبحاث المنشورة في عدد من الصحف والمجلات.

في مجال الإدارة التربوية، بالإضافة إلى الوزارات الثلاث المعنية بالتعليم هناك وزارات ومؤسسات أخرى تتحمل بعض المسؤوليات التربوية، مثل:

- مجلس الخدمة المدنية، المرتبط بمجلس الوزراء، والمسؤول عن اختيار المعلمين وتعيينهم بالإضافة إلى إعداد الموظفين وتدريبهم.

- التفتيش التربوي المرتبط بمجلس الوزراء والمسؤول عن المسلكية الإدارية والفنية للمعلمين،

- وزارة الاشغال العامة المسؤولة عن المباني المدرسية وصيانتها،

- ادارة الأبحاث والتوجيه، التابعة للتفتيش المركزي، المسؤولة عن المواصفات الواجب توافرها في المباني المدرسية،

- وزارة الزراعة المسؤولة عن التعليم الزراعي الرسمي،

- وزارة النقل المسؤولة عن المركز الأقليمي لسلامة الطيران المدني والمدرسة الفنية للطيران،

- مجلس الانماء والإعمار المسؤول عن التخطيط العام وعن إعمار المدارس وترميمها،

- وزارة الشؤون الاجتماعية التي تدير مركز التدريب الاجتماعي وترعى إيواء الايتام والحالات الاجتماعية وتشرف على تعليمهم وتدريبهم بالإضافة إلى التعليم المتخصص ورعاية تعليم الكبار وبعض النشاطات الثقافية ومخيمات التطوع،

- وزارة العمل التي ترعى المركز الوطني للتدريب المهني.

هذا بالإضافة إلى معهد الدروس الفضائية ومعهد البحوث الصناعية وغيرهما من المؤسسات التي ترعى تدريب الموظفين أثناء الخدمة.

أما بالنسبة لطبيعة النظام العام فإن الدولة في لبنان تتقاسم مسؤولية التعليم النظامي مع القطاع الخاص، إذ تبلغ حصتها الثلث تقريباً من عدد الطلاب. وقد تدخلت الدولة تدريجياً بهدف وضع أطر ضابطة للتعليم ليبقى ضمن سياساتها العامة التي تقرّ بحرية التعليم شرط أن لا يمسّ بالنظام العام. وأدّى

التدخّل المتزايد، مع الأيام، إلى مراعاة مطالب الطوائف والمساهمة بتمويل التعليم الخاص بشكل مباشر، عن طريق المساهمة بنفقات بعض المدارس، أو بشكل غير مباشر، عن طريق اعطاء منح مدرسية لبعض الطلاب أو تقديمات مدرسية لأبناء الموظفين الداخلين في الملاك لتمكينهم من اختيار المدرسة التي يريدون، وغالباً ما تكون هذه المدرسة الخاصة غير مجانية.

أولاً: انفاق الدولة المباشر

يتناول هذا الجزء من الدراسة الاعتمادات التي ترصدها الدولة للتعليم النظامي والتعليم الزراعي كما يتناول المساهمة في تمويل المدارس الخاصة المجانية، والاعانات التي تمنحها وزارة الشؤون الاجتماعية لتعليم الأولاد ذوي الحالات الصعبة، بالإضافة إلى التعليم المتخصّص والمساعدات والمنح المدرسية، كما يتناول الاعتمادات التي ترصد للتعليم غير النظامي من مساهمات ثقافية ونشاطات تدريب ومساهمات في تمويل منظمات اهلية ودولية تعنى بالثقافة والتربية والتعليم.

١. الانفاق من خلال الوزارات المعنية بالتعليم

أ. عرض عام

يقوم بإدارة التعليم النظامي والإشراف عليه منذ بداية عام ١٩٩٣ ثلاث وزارات:

ـ وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، وهي مسؤولة عن التعليم العام ما قبل الجامعي وعن النشاطات الرياضية والشبابية الرسمية والخاصة، بالإضافة إلى الوصاية على المركز التربوي للبحوث والإنماء الذي يهتمّ بإعداد المعلمين للتعليم الأساسي وتدريبهم المستمر وإعداد المناهج للتعليم العام ما قبل الجامعي وتطويرها وتعديلها وانتاج الكتب والقيام بالأبحاث التربوية ووضع الخطط وإعداد الاحصاءات التربوية السنوية.

ـ وزارة التعليم المهني والتقني، وهي مسؤولة عن التعليم المهني والتقني في مختلف مستوياته وعن تطويره وإعداد المعلمين له بالإضافة إلى تدريب وإعادة

تدريب الناشطين اقتصادياً.

ـ وزارة الثقافة والتعليم العالي، وهي مسؤولة عن التعليم الجامعي ولها حق الوصاية على الجامعة اللبنانية والمعهد الوطني للموسيقى كما هي مسؤولة عن النشاطات الثقافية والتنقيب عن الآثار وصيانتها والمكتبات الوطنية والمتاحف والفنون الشعبية.

توضع لكل وزارة من هذه الوزارات موازنة مستقلة تمكّنها من ممارسة نشاطاتها، فموازنة وزارة التربية والشباب والرياضة تقع في الباب التاسع من الموازنة العامة والموازنات الملحقة، أما موازنة وزارة التعليم المهني والتقني فتقع في الباب الرابع والعشرين، وتقع موازنة وزارة الثقافة والتعليم العالي في الباب الثامن والعشرين. يستدلّ من الاحصاءات المتوافرة أن الاعتمادات المرصدة في هذه الأبواب الثلاثة قد ارتفعت بالأسعار الجارية خلال السنوات الست الأخيرة (١٩٩٣ ـ ١٩٩٨) من ٢٥١٨٧٤ مليون ليرة لبنانية عام ١٩٩٣ إلى ٦٨٩٧٣٥ مليون ليرة لبنانية عام ١٩٩٨، أي أنها تضاعفت ثلاث مرات تقريباً، كما يظهر في الجدول رقم (١) الذي يبين هذه الاعتمادات موزعة بحسب الوزارة المعنية ونسبتها الاجمالية إلى الموازنة العامة والموازنات الملحقة. ونلاحظ أن هذه النسبة الأخيرة قد ارتفعت من ٦,٦٪ عام ١٩٩٣ إلى ٧,٥٪ عام ١٩٩٥ لكنها انخفضت عام ١٩٩٦ إلى ٦,٦٪ ثم عادت إلى الارتفاع في العام التالي وبلغت ٨,٤٪ عام ١٩٩٨. ويعزى تزايد الاعتمادات إلى زيادة الرواتب والأجور وملحقاتها للعاملين في هذه الوزارات وإلى إصلاح المباني وتأهيلها وتجهيزها وإنشاء أبنية جديدة لتعويض الأضرار التي خلفتها الحروب على الأراضي اللبنانية، بالإضافة إلى ارتفاع اكلاف التعليم الإفرادية من جرّاء تدني معدل المعلم الواحد إلى التلاميذ الذي وصل في مطلع التسعينات إلى معلم واحد لكل ثمانية تلاميذ.

هذه الاعتمادات المرصدة في الموازنة العامة هي تقديرات للانفاق على التعليم ولا تتعدى كونها مجرد حدود قصوى لهذا الانفاق، ما خلا بعض الحالات حيث يفوق الانفاق الفعلي الاعتمادات الأصلية في الموازنة، فعندئذ تلجأ الإدارة إلى فتح اعتمادات إضافية لتغطية الإنفاق الإضافي كما سنرى لاحقاً. وإذا أردنا أن نعرف النفقات المصروفة كل سنة فعلينا مراجعة قطع

جدول ١ : تطور الاعتمادات المرصدة للتعليم من عام ١٩٩٣ حتى عام ١٩٩٨ موزعة بحسب الوزارات المختصة بالتعليم مقارنة مع الاعتمادات الإجمالية المرصدة في الموازنة العامة والموازنات الملحقة وذلك بملايين الليرات اللبنانية وبالأسعار الجارية

السنة	(١) الموازنة العامة والموازنات الملحقة	(٢) وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة	(٣) وزارة التعليم المهني والتقني	(٤) وزارة الثقافة والتعليم العالي	(٥) المجموع (٢+٣+٤)	(٦) نسبة ٥ إلى ١
١٩٩٣	٣٨١٥٨٩٤	١٧٨٣٠٢	١٣٦٢٢	٥٩٩٥٠	٢٥١٨٧٤	٦,٦
١٩٩٤	٤٧١٤٩٠٥	٢٣٣٧٧٧	٢٥٢١٥	٧٠٢٠٦	٣٢٩١٩٨	٦,٩
١٩٩٥	٦٢٤٧٤١٧	٣٢١٦٤٣	٣٩٩٨٠	١٠٥٠٨٦	٤٦٦٧٠٩	٧,٥
١٩٩٦	٧٠٩١١٧٩	٣٣١٤٣٨١	٣٢٧١٧	٦٠٥٧٧	٤٦٨٢٥٢	٦,٦
١٩٩٧	٧٢٠٣٠٠٠	٣٨٧٨٨٣	٣٩٩٠٤	١٥٣٨٤٨	٥٨١٦٣٥	٨,١
١٩٩٨	٨٢٠٣١٩٨	٤٦٩٨٠٩	٣٢٦٨٤	١٨٧٢٤٤	٦٨٩٧٣٥	٨,٤

المصدر: الموازنة العامة والموازنات الملحقة للسنوات المذكورة باستثناء عام ١٩٩٨ الذي مصدره مرسوم رقم ١١١٢١ المتعلق بمشروع قانون الموازنة العامة والموازنات الملحقة المحال إلى مجلس النواب بتاريخ ٣ تشرين الأول ١٩٩٧، الجدول رقم ١.

الحساب السنوي لهذه الموازنات، لكن ذلك غير متوافر لكل السنوات، لأن ظروف الحرب حالت دون إعداد قطع الحساب للموازنة العامة والموازنات الملحقة منذ عام ١٩٧٩ حتى عام ١٩٩٢. ومنذ ذلك التاريخ انجزت وزارة المالية قطع حساب أعوام ١٩٩٣ و١٩٩٤ و١٩٩٥ [١] وسنعود لعام ١٩٩٥ لنستخدمه كمؤشر لمعرفة نسبة الاعتمادات المصروفة فعلياً إلى الاعتمادات المرصدة أصلاً في الموازنة، والاعتمادات الإضافية التي فتحت خلال السنة المالية كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

١ ـ وزارة المالية، قطع حساب الموازنة العامة والموازنات الملحقة لعام ١٩٩٥، ٣.

تقسم الموازنة إلى جزئين، الأول مختص بالتشغيل وكانت بنوده ثمانية حتى عام ١٩٩٦ وأصبحت خمسة منذ بداية عام ١٩٩٧، والجزء الثاني مختص بالتجهيز والإنشاءات والمساهمات الانمائية والصيانة وعدد بنوده ثلاث.

إذا قارنا معطيات الجدول رقم (٢) مع تلك الواردة في الجدول رقم (١) نلاحظ أن مجموع الاعتمادات المرصدة في الموازنة لعام ١٩٩٥ وهي ٤٦٦١١٥ مليون ليرة لبنانية كما في الجدول رقم (١) قد أضيفت عليه في الجزء الثاني اعتمادات بقيمة ٧٥٥١٧ مليون ليرة لبنانية فأصبحت القيمة الاجمالية ٥٢١٦٣٢ مليون ليرة لبنانية كما في الجدول رقم (٢). ونجد أن هذه الزيادة طالت موازنة الوزارات الثلاث في الجزء الأول والثاني من الموازنة دون استثناء. وهذا يعني أن تقدير النفقات في بداية العام لم يكن مطابقاً للحاجات التي طرأت خلال السنة المالية مما دعا إلى فتح اعتمادات إضافية. لكن من ناحية أخرى نلاحظ أن نسبة الاعتمادات المصروفة إلى الاعتمادات المرصدة والإضافية كانت مرتفعة في وزارتي التربية الوطنية والشباب والرياضة، والثقافة والتعليم العالي، حيث بلغت تباعاً ٩٢,٦٪ و٨٧,٤٪ بينما كانت متدنية جداً في وزارة التعليم المهني والتقني، فوصلت إلى ٣١,٨٪ فقط (انظر العمود رقم ٩ في الجدول ٢). لكن إذا عدنا إلى تفاصيل هذا الاتفاق، بحسب أجزاء الموازنة وبنودها، نلاحظ أن نسبة الإنفاق في الجزء الأول المختصّ بالتشغيل مرتفعة بالنسبة لكل الوزارات ويبلغ معدلها الاجمالي ٩٢,٧٪، بعكس الجزء الثاني المختصّ بالتجهيز والانشاءات الذي بلغت نسبة الاعتمادات المصروفة فيه ٣١,٠٪ من إجمالي الاعتمادات المرصدة والإضافية. وهناك بنود في الجزء الأول كالمخصصّات والرواتب والأجور وملحقاتها واللوازم الإدارية والتعويضات والمكافآت والمساهمات والمساعدات ترتفع فيها نسبة الانفاق بشكل ملحوظ كما يظهر في الجدول رقم (٣)، الذي يبين قطع حساب الاعتمادات المرصدة والإضافية بحسب بنود الإنفاق في الجزء الأول من موازنة عام ١٩٩٥، وذلك بعكس بنود الاتفاق في الجزء الثاني من الموازنة، الذي تكون فيه نسبة الاعتمادات المصروفة إلى الاعتمادات المرصدة والإضافية متدنية، كما هو ظاهر في الجدول رقم (٤)، الذي يظهر قطع حساب الجزء الثاني من موازنة عام ١٩٩٥ موزعاً بحسب بنود الانفاق.

جدول ٢ : نسبة الاعتمادات المصروفة إلى الاعتمادات المرصدة والإضافية لعام ١٩٩٥ موزعة بحسب الوزارات وأجزاء الموازنة بملايين الليرات اللبنانية وبالأسعار الجارية

الوزارات	الجزء الأول			الجزء الثاني			المجموع				
	(١) اعتمادات مرصدة ومضافة	(٢) اعتمادات مصروفة	(٣) النسبة ٪ (١/٢)	(٤) اعتمادات مرصدة ومضافة	(٥) اعتمادات مصروفة	(٦) النسبة ٪ (٤/٥)	(٧) اعتمادات مرصدة ومضافة	(٨) اعتمادات مصروفة	(٩) النسبة ٪ (٧/٨)	(١٠) المجموع ٨+٧	(١١) النسبة ٪
وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة	٣١٥٧٦٦	٢٩١٧٦٩	٩٢,٤	١٦٧٤٢	١٦٣٨٢	٩٧,٨	٣٣٢٥٠٨	٣٠٨١٥١	٩٢,٦	٦٤٠٦٥٩	٦٦,٨
وزارة التعليم المعني والتقني	٢١٧٠٢	١٧٨٨١	٨٢,٤	٤٣٩٦١	٣٠٥٨	٧,٠	٦٥٦٦٣	٢٠٩٣٩	٣١,٨	٨٦٦٠٢	٩,٠
وزارة الثقافة والتعليم العالي	١٠٨٦٤٧	١٠٣٩٤٦	٩٥,٧	١٤٨١٤	٣٩٨٣	٢٦,٨	١٢٣٤٦١	١٠٧٩٢٩	٨٧,٤	٢٣١٣٩٠	٢٤,٢
المجموع	٤٤٦١١٥	٤١٣٥٩٦	٩٢,٧	٧٥٥١٧	٢٣٤٢٣	٣١,٠	٥٢١٦٣٢	٤٣٧٠١٩	٨٣,٨	٩٥٨٦٥١	١٠٠,٠

المصدر: وزارة المالية، قطع حساب الموازنة العامة والموازنات الملحقة لعام ١٩٩٥، ١٨٧ و٣٠٣.

جدول ٣: قطع حساب الاعتمادات المرصدة والاعتمادات الاضافية (في الجزء الأول) من الموازنة موزعة بحسب بنود الانفاق لعام ١٩٩٥ بملايين الليرات اللبنانية

البند	وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة			وزارة التعليم المعني والتقني			وزارة الثقافة والتعليم والتعليم العالي			المجموع		
	اعتمادات مرصدة	اعتمادات مصروفة	النسبة ٪	اعتمادات مرصدة	اعتمادات مصروفة	النسبة ٪	اعتمادات مرصدة	اعتمادات مصروفة	النسبة ٪	اعتمادات مرصدة	اعتمادات مصروفة	النسبة ٪
١. المخصصات والرواتب والأجور وملحقاتها	٢٤١٥٠٧	٢٣٧٨٧٨	٩٨,٥	١٠٨٢٩	١٠٦٠٤	٩٧,٩	٢٢٣٥	١٩٦٨	٨٨,٠	٢٥٤٥٧١	٢٥٠٤٥٠	٨٦,٤
٢. التعويضات والمساعدات والمكافآت	٢٢٧٥	٢١٢٦	٩٣,٥	٩٩٥	٧٢٥	٧٢,٨	٢٥١	١٨٦	٧٤,١	٣٥٢١	٣٠٣٧	٨٦,٣
٣. لوازم إدارية	١٧٣٦٤	١٦٦٨٣	٩٦,١	٩٧٥	٣٧٢	٣٨,١	١١٠٠	٧٧٦	٧٠,٥	١٩٤٣٩	١٧٨٣١	٩١,٧
٤. نفقات إدارية عامة	١٣١١٥	١٠٤٩٤	٨٠,٠	٧٦٥	٣٩٨	٥٢,١	٦٣٠	٤٥٨	٧٢,٧	١٤٥١٠	١١٣٥٠	٧٨,٢
٥. الصيانة	٩٦	٥٠	٥٢,١	٤٦	٢٣	٥٠,٠	٤٠	١٩	٤٧,٥	١٨٢	٩٢	٥٠,٥
٦. الدعاية والعلاقات الخارجية	-	-	-	٢٠٠	-	-	٨٥٥	٢٨٠	٣٢,٧	١٠٥٥	٢٨٠	٢٦,٦
٧. مساهمات ومساعدات	٤٠٨١٤	٢٤١٣٩	٥٩,١	١٥٠٠	١٤٩٨	٩٩,٩	١٠٠٢٥٦	٩٧٢٥٦	٩٧,٥	١٤٢٥٧٠	١٢٣٤١٨	٨٦,٦
٨. نفقات متنوعة	٥٩٥	٣٩٩	٦٧,١	٦٣٩٢	٤٢٦١	٦٦,٦	٣٢٨٠	٢٤٧٨	٧٥,٥	١٠٢٦٧	٧١٣٨	٦٩,٥
المجموع	٣١٥٧٦٦	٢٩١٧٦٩	٩٢,٤	٢١٧٠٢	١٧٨٨١	٨٢,٤	١٠٨٦٤٧	١٠٣٩٤٦	٩٥,٧	٤٤٦١١٥	٤١٣٥٩٦	٩٢,٧

المصدر: وزارة المالية، قطع حساب الموازنة العامة والموازنات الملحقة، ١٩١ ـ ٢٠٢.

جدول ٤: قطع حساب الاعتمادات المرصدة والاعتمادات الإضافية (في الجزء الثاني من الموازنة) موزعة حسب بنود الانفاق لعام ١٩٩٥ بملايين الليرات اللبنانية

البند	وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة			وزارة التعليم المهني والتقني			وزارة الثقافة والتعليم العالي			المجموع		
	اعتمادات مرصدة	اعتمادات مصروفة	النسبة ٪	اعتمادات مرصدة	اعتمادات مصروفة	النسبة ٪	اعتمادات مرصدة	اعتمادات مصروفة	النسبة ٪	اعتمادات مرصدة	اعتمادات مصروفة	النسبة ٪
مساهمات ومساعدات انمائية	١٠٠٠٠	١٠٠٠٠	١٠٠	٢٩١٨٦	١٥	٠,٠٥	-	-	-	٣٩١٨٦	١٠٠١٥	٢٥,٥
تجهيزات	٦٧٤٢	٦٣٨٢	٩٤,٧	٥٢٦١	١٠٩٢	٢٠,٨	١٥٥٥	٦٢٠	٣٩,٩	١٣٥٥٨	٨٠٩٤	٥٩,٧
انشاءات	-	-	-	-	-	-	١١١٧٥	٢٣٧٨	٢١,٣	١١١٧٥	٢٣٧٨	٢١,٢
نفقات متنوعة للتجهيز والانشاء	-	-	-	٩٥١٤	١٩٥١	٢٠,٥	٢٠٨٤	٩٨٥	٤٧,٢	١١٥٩٨	٢٩٣٦	٢٥,٣
المجموع	١٦٧٤٢	١٦٣٨٢	٩٧,٨	٤٣٩٦١	٣٠٥٨	٧,٠	١٤٨١٤	٣٩٨٣	٢٦,٨	٧٥٥١٧	٢٣٤٢٣	٣١,٠

المصدر: وزارة المالية، قطع حساب الموازنة العامة والموازنات الملحقة لعام ١٩٩٥، ٣٠٧ ـ ٢١٢.

وهكذا يتضح لنا أن النسبة الاجمالية للانفاق الفعلي مرتفعة في الجزء الأول من الموازنة بحيث تبلغ ٩٢,٧٪ من مجموع الاعتمادات المرصدة والإضافية في موازنة الوزارات الثلاث، وتميل إلى الانخفاض في الجزء الثاني من الموازنة بسبب صعوبة انفاق المال على التجهيز والانشاءات في فترة زمنية قصيرة، لأن صرف مثل هذه الاعتمادات يحتاج إلى وقت أطول، لذلك فهي غالباً ما تدوّر من سنة لأخرى.

٢. بنود الانفاق عام ١٩٩٧

كانت بنود الانفاق في الجزء الأول من الموازنات التي سبقت عام ١٩٩٧ ثمانية كما رأينا في الجدول رقم (٣) وأصبحت خمسة في موازنة عام ١٩٩٧، كما في الجدول رقم (٥) موزعة كما يلي:

ـ المخصصات والرواتب والأجور وملحقاتها التي تمثل ٦٠,٩٪ من مجموع الاعتمادات المرصدة،

ـ المواد الاستهلاكية، التي تشمل اللوازم الإدارية والمكتبية والمحروقات والمياه والكهرباء والاتصالات السلكية واللاسلكية، وتمثل ٠,٩٪،

ـ الخدمات الاستهلاكية، وتشمل الايجارات والصيانة العادية والبريد والاعلانات والعلاقات العامة والتأمين وتمثل ٣,٨٪،

ـ التحويلات، وتشمل المساهمات داخل القطاع العام وخارجه وتمثل ٣٣,٩٪، ولنا عودة مفصلة إلى هذا البند،

ـ النفقات المختلفة، كالنقل والانتقال وغيرها من النفقات الطارئة غير مذكورة أعلاه، وتمثل ٠,٥٪،

هذه هي بنود الانفاق في الجزء الأول، ويتبيّن من الجدول رقم (٥) أن ما يقارب الـ ٩٥٪ منها يعود إلى بندَي، الرواتب والتحويلات، كما يتبيّن أن نسبة الاعتمادات المرصدة لوزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة تمثّل أكثر من الثلثين من المجموع (٦٨,٦٪) وتليها الاعتمادات المرصدة لوزارة الثقافة والتعليم العالي التي تبلغ ٢٦,٩٪، بينما لا تبلغ نسبة الاعتمادات المرصدة لوزارة التعليم المهني والتقني سوى ٤,٥٪.

جدول ٥: تصنيف الانفاق التربوي بحسب بنوده عام ١٩٩٧
في الجزء الأول من الموازنة وبملايين الليرات اللبنانية

البند	وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة	وزارة التعليم المهني والتقني	وزارة الثقافة والتعليم العالي	المجموع	النسبة ٪
المخصصات والرواتب والأجور وملحقاتها	٢٩٨٨٠٠	١٩٩٣٣	١٥٦٢	٣٢٠٢٩٠	٦٠,٩
مواد استهلاكية	١٠٦٧	٢٦٧٤	٩٠٥	٤٦٤٧	٠,٩
خدمات استهلاكية	١٧٩٢٣	٥٧٩	١٦١٢	٢٠١١٤	٣,٨
التحويلات	٤١٣٦٠	٥٠٠	١٣٦٠٧٤	١٧٧٩٣٤	٣٣,٩
نفقات مختلفة	١١٢٥	٢١٥	٩٥٠	٢٢٩٠	٠,٥
المجموع	٣٦٠٢٧٦	٢٣٩٠١	١٤١١٠٣	٥٢٥٢٨٠	١٠٠,٠
النسبة ٪	٦٨,٦	٤,٥	٢٦,٩	١٠٠,٠	

المصدر: الموازنة العامة والموازنات الملحقة لعام ١٩٩٧.

أما بالنسبة لبنود الانفاق في الجزء الثاني فهي ثلاثة كما يظهر في الجدول رقم (٦) بينما كانت في السابق خمسة:

- التجهيزات، وتتناول الأثاث والمفروشات والتجهيزات الفنية وتجهيزات المعلوماتية والتدفئة والتبريد والنقل وغيرها من التجهيزات التي يحتاجها سير العمل، ويمثّل هذا البند ٣٠,٧٪ من مجموع الاعتمادات المرصدة في هذا الجزء الثاني،

- الانشاءات، وتشمل المباني الجديدة والنفقات التي ترتبط بالأصول الثابتة وهي تمثل ٥٧,٠٪،

- الصيانة وتمثّل ١٢,٣٪.

ونلاحظ هنا أيضاً أن نسبة الاعتمادات المرصدة في موازنة وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة تبلغ ٦٠,٧٪ من المجموع، مقابل ٢١,١٪ لوزارة التعليم المهني والتقني و١٩,٢٪ لوزارة الثقافة والتعليم العالي. ومن الملفت للنظر أن مجموع الاعتمادات المرصدة في الجزء الثاني لا تمثل سوى ٥٪ مقابل

٩٥٪ للجزء الأول، بينما كان الوضع عام ١٩٩٥ ـ ١٤,٥٪ مقابل ٨٥,٥٪. ويعود السبب في ذلك إلى تولي مجلس الإنماء والإعمار، ومجالس إنمائية أخرى، مهمة القيام بالانشاءات الجديدة التي تحتاج اليها هذه الوزارات كما سنرى لاحقاً.

جدول ٦: تصنيف الانفاق التربوي بحسب بنوده وطبيعته عام ١٩٩٧ في الجزء الثاني من الموازنة وبملايين الليرات اللبنانية

البند	وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة	وزارة التعليم المهني والتقني	وزارة الثقافة والتعليم العالي	المجموع	النسبة ٪
تجهيزات	٦٤٠٥	١٨٧٣	٤٩٨	٨٧٧٦	٣٠,٧
انشاءات	١٠٨٠٠	٤٠٢٥	١٤٠٠	١٦٢٢٥	٥٧,٠
صيانة	٥٧	١٠٥	٣٢٨٧	٣٤٤٩	١٢,٣
المجموع	١٧٢٦٢	٦٠٠٣	٥١٨٥	٢٨٤٥٠	١٠٠,٠٠
النسبة ٪	٦٠,٧	٢١,١	١٩,٢	١٠٠,٠	-

المصدر: الموازنة العامة والموازنات الملحقة لعام ١٩٩٧.

ج. التحويلات والمساهمات

ذكرنا من قبل أن نسبة التحويلات من مجموع الاعتمادات المرصدة في الجزء الأول من الموازنة بلغت ٣٣,٩٪، وتأتي من حيث درجة الأهمية مباشرة بعد الاعتمادات المرصدة للأجور والرواتب ومخصصاتها وملحقاتها. وتقسم هذه التحويلات إلى قسمين: تحويلات للقطاع العام وتبلغ ٨٥,٥٪ وأخرى لغير القطاع العام وتبلغ ١٤,٥٪، كما هو مبين في الجدول رقم (٧). تؤمن التحويلات للقطاع العام الدعم للمؤسسات التي تتعاطى النشاطات التعليمية والموضوعية تحت وصاية وزارات التربية أو تحت إشرافها، أما التحويلات لغير القطاع العام فهي مساهمات تؤديها الدولة ارضاء لبعض المطالب الاجتماعية، أو لاستمالة بعض الفئات والتجمّعات كما سنرى.

جدول ٧: بنود الانفاق التربوي عام ١٩٩٧: التحويلات للقطاع العام ولغير القطاع العام (بملايين الليرات اللبنانية وبالأسعار الجارية)

التحويلات	وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة	وزارة التعليم المهني والتقني	وزارة الثقافة والتعليم العالي	المجموع	النسبة ٪
أ ـ تحويلات للقطاع العام:					
ـ مساهمة إلى المركز التربوي للبحوث والأنماء	١٦٣٠٠	-	-	١٦٣٠٠	٩,٢
ـ مساهمة لتغذية صندوق المدارس الرسمية	٤٠٠٠	-	-	٤٠٠٠	٢,٢
ـ مساهمة إلى المدينة الرياضية	٨١٠	-	-	٨١٠	٠,٥
ـ مساهمة إلى المعهد الفني التربوي	-	٢٠٠	-	٢٠٠	٠,١
ـ مساهمة إلى موازنة الجامعة اللبنانية	-	-	١٢٧٨٠٠	١٢٧٨٠٠	٧١,٨
ـ مساهمة إلى المعهد الوطني العالي للموسيقى	-	-	٣١٠٠	٣١٠٠	١,٧
المجموع	٢١١١٠	٢٠٠	١٣٠٩٠٠	١٥٢٢١٠	٨٥,٥
ب ـ تحويلات لغير القطاع العام:					
ـ مساهمة إلى مجالس واندية وتجمعات رياضية وثقافية	٢٠٠	-	٣٤٤٣	٣٤٤٣	١,٩
ـ مساهمة إلى البيت اللبناني في باريس	-	-	٣٠٠	٣٠٠	٠,٢
ـ منح للطلاب	٢٥	-	٧٥٠	٧٧٥	٠,٤
ـ اشتراكات في مؤسسات ومنظمات دولية واقليمية	-	-	٨٨٢	٨٨٢	٠,٥
ـ مشاريع مشتركة	-	٣٠٠	-	٣٠٠	٠,٢
ـ اعانات إلى المدارس المجانية	٢٠٠٢٥	-	-	٢٠٠٢٥	١١,٢
المجموع	٢٠٢٥٠	٣٠٠	٥١٧٥	٢٥٧٢٥	١٤,٥
المجموع الكلي	٤١٣٦٠	٥٠٠	١٣٦٠٧٤	١٧٧٩٣٥	١٠٠,٠
النسبة	٢٣,٢	٠,٣	٧٦,٥	١٠٠,٠٠	

المصدر: الموازنة العامة والموازنات الملحقة لعام ١٩٩٧.

١) التحويلات للقطاع العام:

إن أهم فقرة في التحويلات للقطاع العام هي ما تؤديه وزارة الثقافة والتعليم العالي من مساهمة في موازنة الجامعة اللبنانية التي بلغت نسبتها ٨٤٪ من مجموع التحويلات للقطاع العام. (انظر الجدول رقم ٨). لقد صدرت المراسيم الاشتراعية لتأسيس هذه الجامعة في السادس من شهر شباط عام ١٩٥٣ بينما التعليم فيها كان قد بدأ في ٢٠ تشرين الأول من عام ١٩٥١، وذلك بانشاء دار المعلمين العليا التي أصبحت أول معاهد الجامعة ونواتها، حتى عام ١٩٥٩ حين بدأ تباعاً صدور مراسيم وقوانين إنشاء الكليات الموجودة حالياً. وقد أعطيت الجامعة استقلالها المالي والإداري عام ١٩٦٧، وبقيت موازنتها ملحقة بالموازنة العامة حتى نهاية عام ١٩٧٠، حين أصبح للجامعة موازنة مستقلة.[٢] تتألف واردات هذه الموازنة من مساهمة الدولة من خلال وزارة الوصاية، ومن ايرادات الجامعة كرسوم التسجيل والامتحانات وحاصلات بيع المنشورات وواردات املاك الجامعة وواردات أخرى كالهبات، وغيرها، ومن مأخوذات من مال الاحتياط، وهو المال الذي يتراكم نتيجة عدم انفاق الاعتمادات الملحوظة سنوياً في الموازنة. تمثّل مساهمة الدولة في موازنة الجامعة، عن طريق التحويلات، القسم الأكبر والذي بلغ عام ١٩٩٧، ٨٩٪ من مجموع موازنة الجامعة التي بلغت ١٤٤ مليار ليرة لبنانية. ولقد تطورت نسبة هذه المساهمة من ٨,٩٪ من موازنة وزارة التربية والفنون الجميلة عام ١٩٧٤، إلى ١٥,٩٪ عام ١٩٨٥، فإلى ١٩,٦٪ عام ١٩٩٢ [٣]. أما في عام ١٩٩٣. حين تفرعت هذه الوزارة إلى ثلاث، فقد أصبحت نسبة المساهمة في موازنة الجامعة ٢٠,٦٪ من مجموع موازنات الوزارات الثلاث (ثم انخفضت إلى ١٦,٧٪ عام ١٩٩٤، وعادت وارتفعت إلى ١٨,٢٪ عام ١٩٩٥، ثم انخفضت في العام التالي إلى ٩,٢٪، وارتفعت عام ١٩٩٧ إلى ٢٣,١٪). أما نسبتها من موازنة وزارة الثقافة والتعليم العالي فكانت في السنوات الخمس التي مضت على إنشاء هذه الوزارة عام ١٩٩٣ كما يلي: ٨٦,٧٪ عام ١٩٩٣، ٧٨,٣٪ عام

٢ ـ انظر: زيادة، سبيرو (معدّ): الجامعة اللبنانية: دليل كلياتها (١٩٨٦).

٣ ـ انظر: UNESCO and UNDP: **Human Resources Sector Analysis- Phase I: Education Sector Brief,** Lebanon, 1993, 38.

١٩٩٤، ٨٠,٨٪ عام ١٩٩٥، ٧١٪ عام ١٩٩٦ و٨٢,٥٪ عام ١٩٩٧ [٤].

جدول ٨: تطور التحويلات إلى القطاع العام من عام ١٩٩٣ حتى نهاية عام ١٩٩٧ بملايين الليرات اللبنانية وبالأسعار الجارية

	الجامعة اللبنانية	المعهد الوطني الموسيقي	المركز التربوي للبحوث والإنماء	باقي المساهمات	المجموع
١٩٩٣	٥٢٠٠٠	٨٠٠	٧٠٠٠	٣٥٠	٦٠١٥٠
١٩٩٤	٥٥٠٠٠	٢٣٠٠	١١٠٠٠	٣٥٠	٦٨٦٥٠
١٩٩٥	٨٥٠٠٠	٣٠٠٠	١١٨٠٠	٧٤٥	١٠٠٥٤٥
١٩٩٦	٤٣٠٠٠	٢٦٠٠	٦٣٠٠	٣٥٠	٥٢٢٥٠
١٩٩٧	١٢٧٨٠٠	٣١٠٠	١٦٣٠٠	٥٠١٠	١٥٢٢١٠

المصدر: الموازنة العامة والموازنات الملحقة للسنوات المذكورة.

وتأتي المساهمة المقدمة للمركز التربوي للبحوث والإنماء عن طريق وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة مباشرة بعد المساهمة في موازنة الجامعة اللبنانية من حيث الحجم. انشىء المركز عام ١٩٧١ ووضع منذ انشائه تحت وصاية وزارة التربية والفنون الجميلة التي كانت تحمل هذا الإسم آنذاك. ولا يزال تحت وصاية هذه الوزارة. إلا أن موازنته كانت مستقلة منذ البداية وتتغذّى من مساهمة الدولة ومن وارداته الخاصة من مأخوذات من مال الاحتياط. بلغت نسبة هذه المساهمة عام ١٩٩٧ ـ ١٠,٧٪ من مجموع التحويلات للقطاع العام، و١,٢٪ من مجموع الاعتمادات المرصدة للوزارات الثلاث المختصّة بالتعليم.

أما التحويلات الأخرى للقطاع العام كالمساهمة في صناديق المدارس الرسمية لتغطية نفقاتها العامة الاستهلاكية والخدماتية، والمساهمة في موازنة المعهد الوطني العالي للموسيقى، والمعهد الفني التربوي، والمدينة الرياضية فلا تتعدى نسبتها ٥,٣٪ من مجموع التحويلات إلى القطاع العام. لكن هذه التحويلات تبدو ضرورية لاستمرار هذه المؤسسات في العمل.

---

٤ ـ حسبت النسب من عام ١٩٩٣ حتى عام ١٩٩٧ من المعطيات الواردة في الجدول رقم ١ و٨.

٢) التحويلات لغير القطاع العام ـ اعانات للمدارس الخاصة المجانية

تشمل التحويلات لغير القطاع العام اعانات مختلفة لبعض المؤسسات التربوية الخاصة وللمؤسسات الاجتماعية والدينية والرياضية والثقافية، واشتراكات في مؤسسات ومنظمات دولية وإقليمية، ومنح للطلاب المتفوقين، ومشاريع مشتركة تنظمها وزارة التعليم المهني والتقني مع بعض المؤسسات المهنية والتقنية الخاصة.

لدى تفحص تفاصيل هذه التحويلات تسترعي الانتباه الاعانات السنوية التي تمنح للمدارس الخاصة المجانية التي تتجاوز نسبتها ثلاثة أرباع التحويلات لغير القطاع العام (٧٧,٨٪). لهذا لا بد من القاء نظرة فاحصة على هذه التحويلات لمعرفة خلفيات اهتمام الدولة بمنح الاعانات لهذه المدارس وبهذا المقدار الكبير.

لقد نص الدستور اللبناني، كما هو معروف، على حرية التعليم وحق الطوائف في إنشاء مدارسها الخاصة بها شرط أن لا يمس ذلك بالنظام العام (المادة العاشرة). وكانت الطوائف ولا تزال حريصة أشد الحرص على هذه الحرية. ولقد أكدت حكومات الاستقلال المتعاقبة، منذ عام ١٩٤٣، على هذا الحق إلا أنها وضعت سلسلة من القوانين والقرارات لتنظيم المدارس الخاصة وضبطها ضمن حدود النظام العام. وواجهت المدارس الخاصة هذه القوانين بحذر وترقب، لا سيما قانون تنظيم عمل أفراد الهيئة التعليمية في المدارس الخاصة الذي أحيل إلى المجلس النيابي في منتصف شهر نيسان من عام ١٩٥٥، لأن إقرار هذا القانون كان سيرتب على أصحاب هذه المدارس أعباء مالية إضافية قد تنعكس على الأقساط المدرسية زيادات كبيرة فوق طاقة العديد من أهالي التلاميذ المنتسبين إلى هذه المدارس. لذلك بدأت بعض المدارس الخاصة، الكاثوليكية منها، تحركا لدى المراجع المسؤولة، يهدف إلى أيقاف هذا القانون، أو ربط الموافقة عليه بإقرار مساعدة مالية للمدارس الخاصة لمواجهة الأعباء المالية المترتبة عن إقراره، لتمكينها من متابعة نشاطها دون إرهاق كاهل الأهل عن طريق زيادة الأقساط المدرسية. فاستجابت هذه المراجع إلى طلب أصحاب المدارس الخاصة وقامت بتأليف لجنة من النواب مهمتها دراسة وضعية هذا القانون وانعكاساته. وضعت اللجنة تقريراً بعد الاستماع إلى مختلف الأطراف المعنيين لفتت بموجبه انتباه المجلس النيابي إلى أن إقرار قانون تنظيم عمل أفراد

الهيئة التعليمية في المدارس الخاصة المحال إلى المجلس النيابي قد يساهم بزيادة الأعباء المالية التي تتحملها هذه المدارس مما يؤدي إلى إقفال بعضها، خصوصاً المدارس التي يرتادها أبناء الطبقات غير الميسورة. لذلك أوصت اللجنة بإقرار مساعدة مالية سنوية لهذه المدارس لمواجهة الأعباء المترتبة عن إقرار هذا القانون[٥].

إزاء تقرير اللجنة هذا، انقسم أعضاء المجلس النيابي إلى فريقين[٦]:

ـ فريق يؤيد المدارس الخاصة ويطالب الدولة أن تتحمل جميع الأعباء المالية المترتبة عن أقرار قانون تنظيم عمل أفراد الهيئة التعليمية في هذه المدارس.

ـ فريق آخر يؤيد مبدأ المساعدة المالية لهذه المدارس لكنه تخوف من أن ترهق هذه المساعدة كاهل الخزينة اللبنانية وتؤثر سلباً على انتشار التعليم الرسمي. لذلك فضل هذا الفريق عدم إقرار المساعدة المالية وطالب الدولة أن تأخذ على عاتقها مهمة تأمين التعليم المجاني لكل اللبنانيين من خلال تعزيز التعليم الرسمي وانتشاره.

وبعد مفاوضات طويلة استغرقت أكثر من سنة تخللتها اضرابات، تارة للمعلمين، وطوراً لأصحاب المدارس الخاصة[٧]، وافق المجلس النيابي في ١١ حزيران ١٩٥٦ على قانون تنظيم عمل افراد الهيئة التعليمية في المدارس الخاصة وربطه بإقرار مساعدة مالية سنوية لهذه المدارس لتمكينها من مواجهة الأعباء المالية المترتبة عن الموافقة عليه. وقد كرس هذا القرار انشاء ما سميّ، فيما بعد، بالمدرسة الخاصة المجانية.

ومنذ ذلك التاريخ أصبحت المؤسسات التعليمية التي تؤمن التعليم العام في لبنان على ثلاثة أنواع:

---

٥ ـ «محاضر وقائع مجلس النواب اللبناني خلال عامي ١٩٥٥ و١٩٥٦»، **الجريدة الرسمية**، بيروت، ١٩٥٦، ١٤٠٢.

٦ ـ المرجع نفسه، ١٣٠٩ ـ ١٤٠٩، و Abou- Rjaili, Khalil: «L'Ecole subventionnée: origine, structure et rôle», Thèse soutenue à L'Université St. Joseph de Beyrouth, Décembre, 1981, 52 - 57.

٧ ـ انظر: جريدة **الأوريان**، ٢٠ / ٢ / ١٩٥٦، و Abou - Rjaili: 1981, Ibid., 49 - 53.

ـ المدرسة الرسمية التي تديرها الدولة وتؤمن التعليم في جميع مراحل التعليم العام من الروضة إلى نهاية المرحلة الثانوية،

ـ المدرسة الخاصة المجانية التي تساهم الدولة في نفقاتها وتؤمن التعليم فقط في المرحلة الابتدائية[٨]،

ـ المدرسة الخاصة غير المجانية التي تؤمن التعليم في جميع المراحل التعليمية ويتحمل الأهالي فيها جميع الأعباء المالية.

لكن قبل اتخاذ ذلك القرار نلاحظ أن مبدأ مجانية التعليم للفئات غير الميسورة لازم تاريخ التعليم الحديث في لبنان منذ ولادته، لأنه كان في صلب اهتمامات العاملين في قطاع التعليم منذ أوائل القرن الثامن عشر. حينها كانت الدولة غائبة غياباً كاملاً عن مسرح التعليم الذي كان من صلب اهتمامات الطوائف، لا سيما الطوائف المسيحية، التي رأت أن من واجبها تأمين التعليم لابنائها فيكون مجانياً للفئات غير الميسورة وغير مجاني للفئات الميسورة.[٩] كانت المدارس في لبنان خلال القرن الثامن عشر والنصف الأول من القرن التاسع عشر على نوعين: مجانية يرتادها ابناء الفئات غير الميسورة، وغير مجانية يرتادها أبناء الفئات الميسورة. وكانت الأولى أدنى مستوى من الثانية يقتصر التعليم فيها على تلقين مبادىء القراءة والكتابة، بينما كانت الثانية تهتم بتعليم مختلف المواد وايصال تلاميذها إلى أعلى درجات العلم. ساد هذا الواقع من النصف الأول للقرن الثامن عشر حتى مطلع عهد الانتداب، وتعاملت السلطات الفرنسية المنتدبة فيما بعد مع هذا الواقع. وبدل أن تقوم بدعم التعليم الرسمي، الذي يرقى انشاؤه إلى منتصف القرن التاسع عشر[١٠]، لتوفير التعليم للفئات الشعبية، اختارت مساعدة بعض المدارس الخاصة القائمة، فأقدمت على دفع عشر ليرات

---

٨ ـ سمحت الدولة لهذه المدارس بموجب قانون ٦٥/٣٢ بتاريخ ١٩٦٥/٦/١١ بانشاء مرحلة للروضة فيها لا تكون خاضعة لمبدأ الإعانة التي حصرت بالتلاميذ الذين يرتادون المرحلة الابتدائية، لذلك سمح لها بموجب هذا القانون بفرض اقساط ورسوم مدرسية على الذين يرتادون هذه المرحلة تفوق أضعاف الرسوم المسموحة في المرحلة الابتدائية.

٩ ـ ورد ذلك في المجمع الإقليمي الذي عقد في جبل لبنان في دير سيدة اللويزة، برئاسة البطريرك الماروني عام ١٧٣٦، جونية، مطبعة الأرز، ١٩٠٠، ٥٢٠ ـ ٥٢٧ و٥٣٦ و٥٤٦.

١٠ ـ انظر: معلوف وآخرون: ١٩٨٣، المرجع المذكور، ٢٠ ـ ٢١.

ذهبية في السنة للمدرسة الابتدائية التي حصلت على ترخيص قبل أول تشرين الأول عام ١٩٢٧ والتي كانت تضم ثلاثين تلميذاً أو أكثر في السنة المدرسية التي سبقت ذلك التاريخ[١١]. كان هذا الإجراء أول مساعدة مالية قدمتها السلطات الرسمية لبعض المدارس التي تديرها الطوائف والإرساليات لتمكينها من تغطية نفقاتها التسييرية والاستمرار في تأمين التعليم المجاني للفئات غير الميسورة. ولقد كرس هذا الاجراء المتخذ آنذاك لأول مرة في لبنان سياسة مساعدة الحكومة للمدارس الخاصة. كان السبب المعلن وراء هذا الإجراء الحرص على حرية التعليم التي اقرّها الدستور، أما السبب الخفيّ فكان تهرب الحكومة من مسؤولية افتتاح المدارس الحكومية ذات المستوى المقبول لتقديم التعليم المجاني لجميع فئات الشعب. ومما لا شك فيه أن اتخاذ القرار باعانة المدارس الخاصة كان أقل كلفة وعناء على الدولة من أخذ المبادرة لتعزيز المدارس الرسمية. ولا نجانب الصواب إن اعتقدنا أن هذا النوع من التفكير لا يزال سائداً لدى مختلف المسؤولين الذين تعاقبوا على وزارة التربية حتى اليوم، لأن مبدأ الإعانة لهذه المدارس لا يزال ساري المفعول، كما أنه يتعاظم سنة بعد أخرى لأنه يؤمن وفراً مالياً للدولة ويرضي الجماعات الطائفية.

ما هي المدرسة المجانية؟

لقد حدد القانون ١٥/٦/١٩٦٥ المعدل بقانون ١١/٦/١٩٦٥ المدرسة المجانية كما يلي:

هي المدرسة الابتدائية الخارجية التي تتوافر فيها الشروط التالية:

(١) أن يكون مرخصاً لها لهيئات دينية أو لمؤسسات أو جمعيات معترف بها قانوناً ومن أهدافها نشر التعليم، على أن تعمل هذه المدارس لغايات غير ذات كسب.

(٢) أن تكون مجازة لأفراد قبل أول تشرين الأول ١٩٦٤، أو أن تكون طلبات الأفراد للحصول على الأجازة قد سجلت في وزارة التربية الوطنية قبل أول تشرين الأول سنة ١٩٦٤، مستوفية الشروط المطلوبة.

(٣) أن تؤمِّن التعليم في مرحلته الابتدائية وفقاً لمنهج التعليم المقرر،

---

١١ ـ قانون ١٠ آذار ١٩٢٨.

ولصاحب هذه المدرسة المجانية أن يلحق بها، ضمن شروط تحدد وبمرسوم، داراً للحضانة لا تستفيد من مساهمة الدولة المالية.

(٤) أن تشكّل وحدة مستقلة عن أي مدرسة غير مجانية في جهازها التعليمي وصفوفها وشؤونها المالية.

(٥) أن لا تفرض أو تتقاضى من التمليذ الواحد رسوماً مدرسية مهما يكن نوعها تزيد قيمتها عن المعدل التي تعينه الدولة[١٢].

لقاء ذلك تقيد المسؤولون في هذه المدارس بالقوانين والأنظمة التي ترعى هذه المدرسة كما تقيدوا بالتعاميم الصادرة عن وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة. وارتضت هذه القوانين أن تساهم الدولة بدفع مبلغ من المال عن كل تلميذ يساوي مئة بالمئة من قيمة الحد الأدنى للأجور في القطاع العام المعمول به في مطلع الشهر الأول من السنة المدرسية، وأن تعطى المدرسة أيضاً عن كل تلميذ علاوة قدرها ٢٥٪ من قيمة الحد الأدنى للأجور في القطاع العام إذا

---

١٢ ـ لقد تعدلت قيمة هذه الرسوم أكثر من مرة وفقاً لتعديل أجور ورواتب الهيئة التعليمية في هذه المدارس وتعديل الأسعار. كانت قيمتها في الأساس سبع وعشرون ليرة لبنانية في السنة، أي ما يعادل تسعة دولارات أميركية بحسب الأسعار السائدة في تلك الأيام («قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦»، **الجريدة الرسمية**، العدد ٢٦ (٢٧ حزيران ١٩٥٩)، ٥٣٩ ـ ٥٥٤)، ثم ارتفعت إلى ٢٩ ليرة في السنة عام ١٩٦٥، بموجب القانون ٣٢/ ٦٥ تاريخ ١١/٦/ ١٩٦٥. وكان آخر تعديل لها، التعميم رقم ٥/م/٩٦ الصادر في ١٢/٦/٩٦ عن وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة الذي حدّد هذه الرسوم كما يلي:

«تلفت الوزارة انتباه المسؤولين عن المدارس المجانية أن الرسوم المدرسية والمبالغ الإضافية التي تستوفيها من الطلاب في السنة الدراسية أصبحت ١٥٠٪ من قيمة الحد الأدنى للأجور في القطاع العام البالغ ٢٥٠ ألف ليرة لبنانية فيكون الحد الأقصى للرسوم عن التلميذ الواحد ٣٧٥٠٠٠ل.ل. على أن لا يتجاوز المعدل العام لهذه الرسوم بالنسبة لمجموع التلامذة خلال السنة الدراسية عن ٣٢٥٠٠٠ ل.ل. عن كل تلميذ، وهذا يعني أن مجموع الرسوم التي تتقاضاها المدرسة من كل التلاميذ، لا يجب أن تتجاوز قيمتها عن ٣٢٥٠٠٠ ل.ل. إذا قسمناها على مجموع عدد التلاميذ المسجلين في المدرسة خلال السنة الدراسية.

أما الرسوم الإضافية التي يحق للمدرسة أن تتقاضاها فهي:

- ٢٥٠٠٠ ل.ل. سنوياً لقاء الطبابة والتأمين ويجب أن يكون هذا المبلغ مساوياً للمبلغ الذي تدفعه المدرسة للطبيب ولشركة التأمين.

- ثمن عشرين ليتراً من المازوت بالسعر الرسمي في تشرين الأول في حال كانت المدرسة موجودة في منطقة تعلو عن سطح البحر ثلاثمئة متر أو أكثر.

كانت نسبة الداخلين في الملاك من أفراد الهيئة التعليمية في المدرسة تساوي أو تزيد عن ٧٠٪[١٣].

جدول ٩: تطور التحويلات لغير القطاع العام من عام ١٩٩٣ إلى العام ١٩٩٧ (بملايين الليرات اللبنانية) وبالأسعار الجارية

البند	١٩٩٣	١٩٩٤	١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٩٧	التوزيع النسبي لعام ١٩٩٧
مساهمة لمجالس وأندية وتجمعات رياضية وثقافية	٤٨٩	٨١٥	١٢١٥	١٠١٨	٣٤٤٣	٪١٣,٤
مساهمة للبيت اللبناني في باريس	-	-	١٠٠	٨١	٣٠٠	٪١,٢
منح للطلاب المتفوقين	٢٥	٣٥	٨١٥	٧٧٥	٧٧٥	٪٣,٠
اشتراكات في مؤسسات ومنظمات دولية واقليمية	١٨٠	٣٠	٢٥٢	٢٥٣	٨٨٢	٪٣,٤
مشاريع مشتركة	-	-	-	-	٣٠٠	٪١,٢
اعانات للمدارس المجانية	٧٦٣١	٩٩٠٣	١٠٧٨٠	٨٧٣٢	٢٠٠٢٥	٪٧٧,٨
اعانات للمدارس المجانية	٧٦٣١	٩٩٠٣	١٠٧٨٠	٨٧٣٢	٢٠٠٢٥	٪٧٧,٨
المجموع	٨٣٢٥	١٠٧٨٣	١٣١٦٢	١٠٨٥٩	٢٥٧٢٥	١٠٠,٠

المصدر: الموازنة العامة والموازنات الملحقة للأعوام المذكورة.

١٣ ـ راجع تعميم ٥/م/٩٦ الصادر عن وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة بتاريخ ١٢/٦/٩٦. تجدر الإشارة إلى أن قيمة مساهمة الدولة عن كل تلميذ مسجل في المدارس المجانية ومستوف للشروط المطلوبة ارتبط بتعديل أجور ورواتب الهيئة التعليمية العاملة في هذه المدارس، ونسبة الداخلين منهم في الملاك. كانت قيمة هذه المساهمة ٢٥ل.ل. عام ١٩٥٦ وبدأت ترتفع كلما تعدلت أجور ورواتب الهيئة التعليمية، وربطت منذ الثمانينات بقيمة الحد الأدنى للأجور في القطاع العام. حددت نسبتها حينه بـ ٥٠٪ من قيمة الحدّ الأدنى للأجور ورفعت هذه النسبة إلى مئة بالمئة من الحدّ الأدنى للأجور بموجب المرسوم رقم ٧٦٩٧ تاريخ ٢٢/١٢/١٩٩٥ يضاف إليها نسبة ٢٥٪ من الحدّ الأدنى للأجور إذا كانت نسبة الداخلين في الملاك من أفراد الهيئة التعليمية في المدرسة تساوي أو تزيد عن ٧٠٪.

بلغت القيمة الإجمالية للاعتمادات المرصدة في موازنة عام ١٩٩٧ لاعانة المدارس المجانية ٢٠٠٢٥ مليون ليرة لبنانية كما لاحظنا في الجدول رقم (٧)، ونلاحظ في الجدول رقم (٩) أن هذا المبلغ قد تضاعف ما يقارب الثلاث مرات ما بين عام ١٩٩٣ وعام ١٩٩٧.

وابتداء من عام ١٩٩٥ يبدو أن المبلغ الفعلي الموضوع للمدارس المجانية قد وصل إلى ضعف الاعتمادات المرصدة في الموازنة لعامي ١٩٩٥ و١٩٩٦ على أقل تقدير، لأن عدد التلامذة المسجلين في المرحلة الابتدائية في هذه المدارس قارب الـ ٨٥٠٠٠ تلميذ سنوياً. بلغت مساهمة الدولة لعامي ١٩٩٥ و١٩٩٦ حدود الـ ٢١٠٠٠ مليون ليرة لبنانية على أساس ٢٥٠ ألف ليرة لبنانية للتلميذ الواحد، عدا عن العلاوة الإضافية (٢٥٪ من الحد الأدنى) للمدارس التي تساوي نسبة معلميها الداخلين في الملاك ٧٠٪ أو أكثر. ولدى مراجعة قطع الحساب لعام ١٩٩٥ نجد أن هناك اعتماداً إضافياً، في فقرة المساهمات، بقيمة ١١٠٠٠ مليون ليرة لبنانية بموجب قانون رقم ٤٤٠ تاريخ ٧/٨/٩٥، بالإضافة إلى قرارين، بتاريخ ٢٨/٢/٩٥، بتدوير اعتمادات بقيمة ٦٩٠٤ مليون ليرة لبنانية، فيكون صافي الإعتمادات المرصدة لهذه الغاية ٢٨٧٣٥ مليون ليرة لبنانية، صرف منها فعلاً ١٢٦٤٠ مليون ليرة، وتمّ تدوير الباقي إلى موازنة عام ١٩٩٦ لتغطية النفقات المترتبة وغير الملحوظة[١٤].

لاحظنا أن تحديد المدرسة المجانية يضعها في منزلة وسطى بين المدرسة الرسمية، حيث تتحمل الدولة كافة أعباء التعليم، وبين المدرسة الخاصة غير المجانية، حيث تقع أعباء التعليم على كاهل الأهل. كما لاحظنا أن القانون سمح لهذه المدرسة أن تستوفي بعض الرسوم الضئيلة نسبياً من التلامذة لقاء مساهمة الدولة. وقد ارتضت الدولة بهذه الصيغة نزولاً عند رغبة القطاع الخاص لمساعدته على تخطي الصعوبات المالية التي كانت تواجهه في ذلك الوقت. فلو لم توافق الدولة على هذه الصيغة لكان العديد من المدارس الخاصة الابتدائية قد اقفل ابوابه، لكن هذا القرار أدى إلى ارتفاع عددها من ٧٣١

١٤ ـ انظر: وزارة المالية، قطع حساب الموازنة العامة والموازنات الملحقة، لعام ١٩٩٥، ١٠٦.

مدرسة عام ١٩٥٦ إلى ١٣٦٧ مدرسة عام ١٩٦٥ [15]، وكان سبب هذه الزيادة ارتفاع عدد المدارس المجانية التي أصبح عددها عام ١٩٦٣/ ١٩٦٤ ـ ٩٢٦ مدرسة[16]. لكن ابتداء من عام ١٩٦٥/١٩٦٦ بدأ عدد المدارس المجانية ينخفض بسبب تشديد الرقابة عليها، وتزايد الصعوبات المالية، وإقبال التلاميذ على المدارس الرسمية. وأصبح عددها عشية الحرب (١٩٧٤/ ١٩٧٥) ٦٩٧ مدرسة، ثم تابعت انخفاضها خلال سنوات الحرب بوتيرة كبيرة إلى أن وصلت إلى ٣٦٤ مدرسة عام ١٩٩١/ ١٩٩٢، ومنذ ذلك التاريخ يكاد عددها يكون مستقراً[17]. أما عدد التلاميذ الاجمالي فيها فقد انخفض من ٢٠٤٦٣٥ عام ١٩٧٣/ ١٩٧٤، إلى ١١١٩١٤ تلميذاً عام ١٩٩٤/ ١٩٩٥، منهم ما يقارب الـ ٨٥٠٠٠ تلميذ في المرحلة الابتدائية، والـ ٢٧٠٠٠ تلميذ في مرحلة الروضة[18].

عند إنشاء المدرسة الخاصة المجانية أبدى المسؤولون عن التعليم الخاص ارتياحهم إذ اعتبروها تكملة لمدارسهم غير المجانية لأنها تخدم الطبقات غير الميسورة التي تريد ممارسة حقها الذي ضمنه الدستور في إرسال أولادهم إلى المدرسة التي يختارونها[19]. أما المسؤولون في الدولة فاعتبروا انشاء هذه المدرسة امراً مؤقتاً في انتظار إعادة نظر جدية تطاول النظام التعليمي برمته[20]. إلا أن ما اعتبر امراً مؤقتاً في حينه أصبح له من العمر ما يقارب نصف القرن، لم تظهر خلاله أي إشارة جادّة من الدولة لتصحيح وضع المدرسة الخاصة المجانية رغم الانتقادات العنيفة التي توجه إليها يومياً لأنها، بنظر العديد من الباحثين، تسيء إلى التعليم في لبنان، خصوصاً تلك المدارس التي يملكها أفراد لا يمتّون بصلة إلى التعليم بل هم أشبه «بالملتزمين الذين يسعون وراء الربح». فمدارسهم، كما جاء على لسان أحد الباحثين، لم تكن مراكز للعلم، بل «دكاكين»، تقتصر

١٥ ـ **الاحصاءات اللبنانية السنوية، ١٩٦٥**، المجلد الثاني، بيروت، وزارة التصميم العام، مديرية الاحصاء المركزي، ١٩٦٨، ٤٥٠.

١٦ ـ Abou - Rjaili: 1981, op. cit., 104.

١٧ ـ المصدر المركز التربوي للبحوث والإنماء، **الاحصاءات الأولية للتعليم منذ عام ١٩٧٣/ ١٩٧٤ حتى عام ١٩٩٤/ ١٩٩٥**.

١٨ ـ المرجع نفسه.

١٩ ـ Abou - Rjaili: 1981, op. cit., 64 - 65.

٢٠ ـ المرجع نفسه، ٦٧.

التجهيزات المدرسية والتربوية فيها على «الكراسي والطاولات والألواح السوداء»[21].

باستثناء الإعانات المقدمة للمدارس الخاصة المجانية تمثل التحويلات الأخرى لغير القطاع العام ٢٢٪ من المجموع، تذهب النسبة الكبرى منها إلى مجالس وأندية وتجمعات رياضية وثقافية (١٣,٣٪)، وهذه تصرف بقرار من الوزير المختص كورقة ضاغطة لاستمالة هذه المجالس والأندية إلى جانب الوزير والدولة، ويعتبر صرفها جزءاً من الهدر الذي تشكو منه جميع الفئات الشعبية. وكذلك تبقى الاعتمادات المرصدة كمنح للطلاب المتفوقين فلا يستفيد منها المتفوقون بقدر ما يستفيد منها أصحاب النعمة والمحاسيب.

٢. الاعتمادات المرصدة للانفاق على التعليم خارج الوزارات المعنية بالتعليم

لا يقتصر الانفاق على التعليم على الوزارات الثلاث المعنية مباشرة بالتعليم بل يتعدّاه إلى وزارات أخرى تساهم بنشاط تعليمي أو تتعاطى نشاطاً تعليمياً ضمن المهام الموكولة إليها بحسب القوانين المرعية الإجراء. يلحظ الجدول رقم (١٠) تطور الاعتمادات المرصدة في بعض هذه الوزارات للنشاطات التعليمية، ما بين عام ١٩٩٣ وعام ١٩٩٧، يتضح منه أن قيمة هذه الاعتمادات تضاعفت أكثر من ست مرات خلال هذه السنوات، فارتفعت من ١٠٠١١ مليون ليرة لبنانية في العام ١٩٩٣ إلى ٦٥٣٧٤ مليون ليرة لبنانية في العام ١٩٩٧ أي بمعدل زيادة سنوية قدرها ٤٤٪. تأتي الاعتمادات المرصدة لوزارة الشؤون الإجتماعية في طليعة هذه الإعتمادات إذ تبلغ نسبتها ٩١,٤٪ من المجموع تليها الإعتمادات المرصدة لوزارة الصحة العامة، فالزراعة، فالنقل، فالعمل، فالصناعة، فشؤون المهجرين.

فيما يلي نعالج بالتفصيل الاعتمادات المرصدة لهذه الوزارات كما هي مبينة في الجدول رقم (١٠)، ونبدأ بوزارة الشؤون الاجتماعية. فوزارة الصحة العامة، فوزارة الزراعة، وبعدها باقي الوزارت.

٢١ ـ انظر: خوري، فؤاد: **من القرية إلى الضاحية، الوضع والتغيرات في بيروت الكبرى**، جامعة شيكاغو، ١٩٧٥، ٥٦.

جدول ١٠ : تطور الاعتمادات المرصدة للانفاق على التعليم في موازنة بعض الوزارات خارج موازنة الوزارات المعنية بالتربية، بين عام ١٩٩٣ وعام ١٩٩٧ بملايين الليرات اللبنانية وبالأسعار الجارية

	١٩٩٣	١٩٩٤	١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٩٧	التوزيع النسبي لعام ٩٧
وزارة الشؤون الاجتماعية	٨١٣٥	١١٢٤٤	٣٣٣١٨	٤٥٥٠٤	٥٩٧٥٧	٩١,٤
وزارة الصحة العامة	٧٧	٢٦٧	٤٠٠	٥٦٠	٢٥٠٠	٣,٨
وزارة الزراعة	١١٠٦	١٣٤٧	١٩٥٥	١٤٧٧	١٦١٠	٢,٥
وزارة العمل	-	١٩٦	-	٣٥٩	٣٥٩	٠,٥
وزارة الصناعة	٥٠	١٠٠	٣٠٠	٢٤٣	٢٤٣	٠,٤
وزارة النقل	٥٦	١٨٠	٥٤٤	٤٧٩	٩٠٥	١,٤
وزارة العدل	٥٠	٩٠	١٣٧	٢١٢	-	-
مجلس الخدمة المدنية	٥١٥	٥٥٧	٥٢٧	١٢٥٩	-	-
وزراة شؤون المهجرين	٢٢	٢٥	١٥	١٢	-	-
المجموع	١٠٠١١	١٤٠٠٦	٣٧١٩٦	٥٠١٠٥	٦٥٣٧٤	١٠٠,٠

المصدر: انظر: الموازنة العامة والموازنات الملحقة للسنوات المذكورة.

أ. وزارة الشؤون الاجتماعية

تبلغ الموازنة المخصصة للنشاطات التربوية في هذه الوزارة ٩١,٤٪ من المجموع وهي متعددة الأوجه كما يظهر في الجدول رقم (١١) الذي يبين أنواع النشاطات كما يبين تطور الاعتمادات المرصدة لها من عام ١٩٩٣ إلى عام ١٩٩٧. نلاحظ من هذا الجدول أن هذه الاعتمادات قد ازدادت أكثر من سبع مرات خلال هذه الفترة، فارتفعت من ٨١٣٥ مليون ليرة لبنانية عام ١٩٩٣ إلى ٥٩٧٥٧ مليون ليرة لبنانية في عام ١٩٩٧. تأتي المساهمة في تعليم الأولاد اليتامى وذوي الحالات الاجتماعية الصعبة في طليعة هذه النشاطات إذ تبلغ نسبتها ٧٠,٥٪ من المجموع، وتدفع هذه المساعدات إلى عدد كبير من المدارس التابعة للطوائف أو لجمعيات دينية أو خيرية تستقبل هؤلاء الأولاد

وتأويهم وتعلمهم، ويراوح عدد الأولاد المستفيدين سنوياً من هذه المساهمة بين ٣٥ و٣٨ ألفاً بحسب مصادر الوزارة. بالإضافة إلى إيواء اليتامى وتعليمهم، تساهم وزارة الشؤون الاجتماعية بتوفير تعليم مهني خارجي لبعض الأولاد، وبتعليم الفتيات المنحرفات في مراكز متخصصة، وبمساعدة المؤسسات المهتمة بالمعاقين وتعليمهم. وقد بلغت قيمة الاعتمادات المرصدة لتعليم المعاقين ١٠٦٠٠ مليون ليرة لبنانية عام ١٩٩٧، أي ١٧,٧٪ من مجموع الاعتمادات المرصدة في هذه الوزارة، وتضاعفت هذه الاعتمادات إلى ما يقارب الخمس مرات ما بين عام ١٩٩٣ وعام ١٩٩٧ فارتفعت خلالها من ٢١٦٧ مليون ليرة لبنانية إلى ١٠٦٠٠ مليون ليرة لبنانية. إلى جانب ذلك تساهم هذه الوزارة بموازنة مركز التدريب الاجتماعي الذي تشرف على إدارته وإعداد مناهجه والذي يدرب على الخدمة الاجتماعية، لاعداد كادرات للعاملين في قطاع الخدمات الاجتماعية، وترعى أخيراً تعليم الكبار عن طريق المساهمة بلجنة محو الأمية، إلا إن هذا النشاط الأخير، رغم أهميته، لا يحظى إلا بمبلغ ضئيل نسبته ٠,٦٪ من مجموع الاعتمادات المخصصة للنشاطات التربوية في الوزارة.

ب. وزارة الصحة العامة

يعطي الجدول رقم (١٢) الاعتمادات المرصدة في موازنة وزارة الصحة العامة للنشاطات التعليمية، ويظهر منها أنها تضاعفت أكثر من مرة بين عامي ١٩٩٣ و١٩٩٧، ويتناول التثقيف الصحي (١٢,٩٪) من المجموع، والمساهمة في تجهيز وإنشاء مدرسة للاعداد للمهن الطبية (١٦,٤٪)، والتأهيل الإداري للعاملين في الوزارة (٥,٠٪)، ومساعدة بعض الجمعيات التي تهتم بتدريب المعاقين وتعليمهم (٦٥,٧٪). ونلاحظ أن هذا النشاط الأخير ليس من اختصاص وزارة الصحة عادة بل من اختصاص وزارة الشؤون الاجتماعية والأغلب أنه وضع في موازنة وزارة الصحة عام ١٩٩٧ بقصد إداء خدمة خاصة لبعض المؤسسات التي تعنى بالمعاقين على سبيل الإعانة.

جدول ١١ : تطور الاعتمادات الخاصة بالنشاطات التعليمية المرصدة في موازنة وزارة الشؤون الاجتماعية بين عام ١٩٩٣ وعام ١٩٩٧

بملايين الليرات اللبنانية وبالأسعار الجارية

	١٩٩٣	١٩٩٤	١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٩٧	التوزيع النسبي لعام ٩٧
تعليم مهني خارجي	٥٦٠	٧٩٩	٢٤٦٧	٥١٨٠	٨,٧	
تعليم فتيات منحرفات	٨	٢٠	٥٨	١٤٧	١٤٧	٠,٢
تعليم الأولاد اليتامى ذوي الحالات الاجتماعية الصعبة	٥١٣٦	٦٨٢٩	٢٣٥٢٧	٣٠٩٤٦	٤٢١١٣	٧٠,٥
تعليم المعاقين	٢١٦٧	٣٣٩٦	٦٥٣١	٨٨٩٧	١٠٦٠٠	١٧,٧
لجان محو الأمية	-	-	-	٣٣٤	٣٤٢	٠,٦
مركز التدريب الاجتماعي	٢٦٤	٢٠٠	٧٣٥	١٠٠٠	١٣٧٥	٢,٣
المجموع	٨١٣٥	١١٢٤٤	٣٣٣١٨	٤٠٦٥٠٤	٥٩٧٥٧	١٠٠,٠٠

المصدر: انظر: الموازنة العامة والموازنات الملحقة للسنوات المذكورة، الباب الخامس والعشرون.

ج. وزارة الزراعة

التعليم الزراعي في لبنان على ثلاثة مستويات:

١) مستوى جامعي تؤمنه ثلاث جامعات خاصة بالإضافة إلى كلية الزراعة في الجامعة اللبنانية. يشرف على التعليم الزراعي في هذا المستوى وزارة الثقافة والتعليم العالي، وهو يخرّج مهندسين زراعيين في مختلف الاختصاصات العائدة للزراعة.

٢) مستوى ثانوي مهني تؤمنه مدرستان، واحدة حكومية قائمة في الفنار من ضواحي بيروت انشئت عام ١٩٤٣، وأخرى خاصة تابعة لتعاونية النبطية الزراعية انشئت فيها عام ١٩٧٠. تشرف وزارة الزراعة على المدرسة الحكومية بينما يدير مجلس ادارة التعاونية المدرسة الخاصة تحت إشراف وزارة التعليم المهني والتقني.

٣) مستوى تطبيقي تؤمنه تسع مدارس زراعية حكومية بإشراف وزارة الزراعة المباشر وهي موزعة كما يلي:

- مدرستان في جبل لبنان: غزير ودير القمر،
- مدرستان في لبنان الشمالي: العبدة وبشمزين،
- مدرستان في لبنان الجنوبي: صور ومرجعيون ـ الخيام،
- ثلاث مدارس في البقاع: صغبين والناصرية وزبود.

لكن المدارس التي تشرف عليها وزارة الزراعة لا تعمل جميعها بشكل منتظم. وحدها المدرسة الثانوية في الفنار تعمل، أما المدارس التسع التي تنشط على المستوى التطبيقي فلا تزال قيد التأهيل والتجهيز، وقد خصص لها عام ١٩٩٧ مبلغ مليوني دولار أميركي ضمن المشاريع التي ينفذها مجلس الإنماء والإعمار في سياق خطة عام ٢٠٠٠، بعد أن تم صرف مئتي ألف دولار على تأهيلها عام ١٩٩٦ [٢٢].

يتبع التعليم الزراعي مصلحة الشؤون الفنية في وزارة الزراعة، وبالتالي فإن موازنته توضع ضمن هذه المصلحة، ومن الصعب جداً أن نعرف قيمة الاعتمادات الإجمالية المرصدة له ما خلا بعض المخصصات الواضحة لصالح هذا التعليم كما يظهر في الجدول رقم (١٢). وتنطبق هذه الملاحظة على الإرشاد الزراعي الذي سنأتي على ذكره في الفقرة التالية.

يعود تاريخ إنشاء دائرة الإرشاد الزراعي إلى عام ١٩٥٣، وهي تعمل بالتنسيق مع دائرة التعليم الزراعي لإقامة دورات تدريبية تطبيقية لا تتجاوز مدة الواحدة منها الثلاثين يوماً. تتألف هذه الدائرة من رئيس دائرة، ورئيسي قسم، وثلاثة فنيين زراعيين، بالإضافة إلى متخصصين بالوسائل السمعية والبصرية، أي ثمانية موظفين. ثم إن هناك أربع دوائر إقليمية يعمل في كل منها ١١ موظفاً، فيكون العدد الإجمالي لموظفي هذه الدائرة اثني وخمسين موظفاً موزعين بين المراكز والأقاليم. يهتم موظفو الإرشاد الزراعي بإعداد المزارعين وتدريبهم وإعداد الشباب في الريف وتوجيههم نحو النشاطات الزراعية، وتعريف النساء المقيمات في الريف إلى المبادىء الأولية للاقتصاد الزراعي.

٢٢ ـ مجلس الإنماء والإعمار: **تقرير تقدم العمل**، تشرين الأول ١٩٩٦، ٧٣.

جدول ١٢: تطور الاعتمادات المرصدة في موازنة وزارة الصحة العامة للنشاطات التعليمية بملايين اليرات اللبنانية وبالأسعار الجارية

السنة	تثقيف صحي	مساهمة بتجهيز وإنشاء مدرسة الاعداد للمهن الطبية	التأهيل الإداري	مساهمة في تدريب وتعليم المعاقين	المجموع
١٩٩٣	١٠	٦٧	-	-	٧٧
١٩٩٤	٢٠٠	٦٧	-	-	٢٦٧
١٩٩٥	٢٠٠	١٠٠	١٠٠	-	٤٠٠
١٩٩٦	٨٠	٣٩٠	٩٠	-	٥٦٠
١٩٩٧	-	-	-	٢٥٠٠	٢٥٠٠
المجموع	٤٩٠	٦٢٤	١٩٠	٢٥٠٠	٣٨٠٤
النسبة	١٢,٩	١٦,٤	٥,٠	٦٥,٧	١٠٠

المصدر: الموازنة العامة والموازنات الملحقة للسنوات المذكورة، الباب العاشر.

لا يمكن تقييم التعليم والإرشاد الزراعيين لعدم وجود دراسات حولهما، لكن هناك ورشة عمل قائمة في وزارة الزرعة لإعادة اطلاقهما ضمن خطة عامة ترمي إلى إنشاء زراعة حديثة متطورة تؤمن احتياجات البلاد الغذائية بشكل أساسي كما تؤمن بعض الصادرات النوعية.

يبين الجدول رقم (١٣) تطور الاعتمادات المرصدة في موازنة وزارة الزراعة للتعليم والإرشاد الزراعيين بين عام ١٩٩٣ و١٩٩٧، موزعة بحسب بنود الانفاق. لقد ارتفعت قيمة هذه الاعتمادات من ١١٠٦ إلى ١٦١٠ مليون ليرة لبنانية، أي بمعدل زيادة قدرها ٤٥,٦٪ لهذه الفترة. يذهب الانفاق الأكبر من هذه الاعتمادات على الرواتب والأجور وملحقاتها فيبلغ أكثر من ٥٥٪ من المجموع مما يترك مبالغ قليلة للتعليم والإرشاد.

جدول ١٣: تطور الاعتمادات المرصدة في موازنة وزارة الزراعة للتعليم والإرشاد الزراعيين بين عامي ١٩٩٣ و١٩٩٧ بملايين الليرات اللبنانية وبالأسعار الجارية

السنة	رواتب وأجور وملحقاتها	منح إعاشة للطلاب	تدريب الطلاب	تجهيز المدارس الزراعية والمعاهد	نفقات تدريب	المجموع
١٩٩٣	٨٨١	٢٥	١٠٠	-	١٠٠	١١٠٦
١٩٩٤	٨٤٧	١٠٠	١٠٠	-	٣٠٠	١٣٤٧
١٩٩٥	٩٥٥	٢٠٠	٣٠٠	٣٠٠	٢٠٠	١٩٥٥
١٩٩٦	٩١٥	١٦٢	١٠٠	١٠٠	٢٠٠	١٤٧٧
١٩٩٧	٩٠٣	٢٠٢	-	٥٠٥	-	١٦١٠

المصدر: الموازنة العامة والموازنات الملحقة للسنوات المذكورة، الباب الرابع عشر.

٤. الاعتمادات الأخرى المرصدة للتعليم خارج الوزارات المعنية بالتربية

يبين الجدول رقم (١٤) تطور الاعتمادات المرصدة لبعض المعاهد التعليمية التابعة لبعض الوزارات غير تلك المذكورة في الأقسام السابقة التي تقوم بأنشطة تعليمية تتعلق بالمهام الموكولة إليها، مثل:

- إعداد الموظفين وتدريبهم أثناء الخدمة، وهما من مهام مجلس الخدمة المدنية ويقوم بهما من خلال معهد الإدارة والإعداد والتدريب على الإنماء الذي يتولى إعداد الموظفين وتدريبهم بحسب الحاجة لذلك، فهو لا يعمل بشكل منتظم سنوياً فقد يتوقف عن العمل سنة ثم يعمل في السنة التالية بحسب الحاجة، لذلك نرى أن العام ١٩٩٧ لم يرصد له أي اعتماد في الموازنة.

- إعداد القضاة لوزارة العدل، في معهد الدروس القضائية الذي يتولى الإشراف على المباريات لاختيار المؤهلين لدخول المعهد وإعدادهم، وهو أيضاً يعمل بحسب حاجة الوزارة ويتوقف عن العمل عندما لا تحتاج الوزارة إلى إعداد عدد من القضاة الجدد.

- تدريب العمال، وهو نشاط من اختصاص وزارة العمل تقوم به من خلال

المركز الوطني للتدريب المهني الذي أقامته بالتعاون مع النقابات العمالية ووزارة التعليم المهني والتقني. وكان هذا المركز قد توقف عن العمل خلال الحروب اللبنانية لكنه عاد إلى ممارسة نشاطاته من جديد بعد أن اعيد تأهيله وتجهيزه.

ـ التدريب على الطيران وسلامته الذي تديره وتشرف عليه وزارة النقل من خلال المركز الإقليمي لسلامة الطيران المدني والمدرسة الفنية في الطيران المدني.

ـ تأمين البحوث الصناعية لتطوير الصناعة، الذي يقوم به معهد البحوث الصناعية الذي تشرف عليه وزرة الصناعة. وقد تمّ إنشاء قسم ضمنه للتلحيم بمساعدة من المعهد الفرنسي للتلحيم الذي يؤمن التدريب اللازم للعمال اللبنانيين كما يقوم بزيارات ميدانية لمراقبة الجودة وإجراء اختبارات في مواقع العمل داخل المؤسسات الصناعية اللبنانية. وقد رصد مجلس الانماء والإعمار مبلغ ١٦٠٠٠٠٠ دولار أميركي لإعادة تأهيل المعهد وشراء المعدات اللازمة له وبوشر العمل فيه في شباط ١٩٩٧ [٢٣].

ارتفعت الاعتمادات المرصدة لهذه المعاهد وتطويرها من ٦٧١ إلى ١٥٠٨ مليون لبنانية بين عام ١٩٩٣ و١٩٩٧ أي بزيادة قدرها ٢٢٤ لهذه الفترة، علماً أن هذه الاعتمادات هي للتشغيل فقط لأن نفقات التأهيل والتجهيز يقوم بتأمينها مجلس الانماء والإعمار، كما لاحظنا ذلك لدى الكلام عن التعليم الزراعي ومعهد البحوث الصناعية.

جـ. المنح والتقديمات المدرسية

تندرج سياسة الدولة بتوفير المنح أو التقديمات المدرسية ضمن نطاق سياساتها للتقديمات الاجتماعية التي درجت على تأمينها بشكل واسع منذ بداية الستينات بهدف اجتذاب بعض الطلاب المتفوقين في الامتحانات الرسمية، (المتوسطة، والبكالوريا)، أو مساعدة طلاب التعليم العالي في متابعة تحصيلهم العلمي، أو المساهمة بأعباء تعليم أبناء الموظفين العاملين في المؤسسات العامة من وزارات ومصالح مستقلة. وتختلف المنح المدرسية عن التقديمات المدرسية في نوعية المستفيدين منها وكيفية الحصول عليها والمصدر الذي يمنحها، كما

٢٣ ـ مجلس الإنماء والإعمار: **تقرير تقدم العمل**، تموز ١٩٩٧، ١٣ تشرين الأول ١٩٩٦، المرجع المذكور، ٧٧.

سنرى في الفقرات اللاحقة.

جدول ١٤: تطور الاعتمادات المرصدة لبعض المعاهد التابعة لبعض الوزارات من عام ١٩٩٣ إلى العام ١٩٩٧ بملايين الليرات اللبنانية

اسم المعهد	تابع لـِ	١٩٩٣	١٩٩٤	١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٩٧
معهد الإدارة والإعداد والتدريب على الإنماء	مجلس الخدمة المدنية	٥١٥	٥٥٧	٥٢٧	١٢٥٩	ـ
المركز الوطني للتدريب المهني	وزارة العمل	ـ	١٩٧	ـ	٣٥٩	٣٥٩
معهد البحوث الصناعية	وزارة الصناعة	٥٠	١٠٠	٣٠٠	٢٤٣	٢٤٣
معهد الدروس القضائية	وزارة العدل	٥٠	٩٠	١٣٧	٢١٢	ـ
المركز الأقليمي لسلامة الطيران المدني	وزارة النقل	٥٦	١٨٠	٥٤٤	٤٢٩	٤٠٥
المدرسة الفنية في الطيران المدني	وزارة النقل	ـ	ـ	ـ	٥٠٠	٥٠١
المجموع		٦٧١	١١٢٤	١٥٠٨	٣٠٠٢	١٥٠٨

المصدر: الموازنة العامة والموازنات الملحقة للأعوام المذكورة أعلاه.

أ. المنح المدرسية

المنح المدرسية هبات تقدمها الدولة للتلاميذ المتفوقين تقديراً لنجاحهم وتشجيعهم على المضي قدماً في تحصيل التعليم، أو لمساعدتهم لإكمال تعليمهم الجامعي أو لجذبهم إلى ارتياد التعليم الزراعي الرسمي. ويعود القرار للإدارة المعنية بتحديد التلاميذ والطلاب الذين يستحقون هذه المنحة التي تقدمها ثلاث وزارات، الثقافة والتعليم العالي التي تتصرف بحوالي ثلاثة أرباع هذه المنح، التربية الوطنية والشباب والرياضة، ووزارة الزراعة، كما هو مبين في الجدول رقم (١٥). وقد أتينا على ذكر هذه المنح عندما عالجنا موضوع المساهمات لغير القطاع العام في موازنة وزارتي الثقافة والتعليم العالي، والتربية الوطنية والشباب والرياضة، ولدى الكلام عن التعليم الزراعي. ونعود هنا إلى التذكير بها

لمقارنتها بالتقديمات المدرسية من حيث طبيعتها وحجمها وقيمتها ونوعية المستفيدين منها.

جدول ١٥ : تطور الاعتمادات المرصدة للمنح المدرسية في موازنة بعض الوزارات بملايين الليرات اللبنانية وبالأسعار الجارية ما بين عام ١٩٩٣ وعام ١٩٩٧

الوزارة	١٩٩٣	١٩٩٤	١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٩٧	٪ لسنة ٩٧
الثقافة والتعليم العالي	–	–	٨٠٠	٧٦٣	٧٥٠	٧٦,٧
التربية الوطنية والشباب والرياضة	٢٥	١٥	١٥	١٢	٢٥	٢,٦
الزراعة	٢٥	١٠٠	٢٠٠	١٦٢	٢٠٢	٢٠,٧
المجموع	٥٠	١١٥	١٠١٥	٩٣٧	٩٧٧	١٠٠,٠

المصدر: الموازنة العامة والموازنات الملحقة للأعوام المذكورة، الباب التاسع والرابع عشر والعشرون.

ب. التقديمات المدرسية

تختلف التقديمات المدرسية عن المنح المدرسية بأنها مساعدة تقدمها الدولة لأبناء موظفي القطاع العام العاملين منهم والمتقاعدين، والذين يتابعون تحصيلهم العلمي في لبنان أو خارجه، وذلك من دون اشتراط التفوق التعليمي أو الحاجة المادية، كما وأن شروط الحصول على هذه التقديمات وقيمتها تختلف باختلاف المصادر التي تقدمها. نحاول في هذه الفقرة أن نبين هذه المصادر قدر الإمكان ونقدم ما توافر من الإحصاءات والمعطيات عنها.

١) مصدر التقديمات المدرسية

للتقديمات المدرسية مصدران، اعتمادات ترصد في الموازنة العامة والموازنات الملحقة بها، وأخرى ترصد في موازنة بعض المصالح المستقلة وصناديق التعاضد، وهذه الأخيرة مستقلة عن الموازنة العامة، وتصعب معرفة قيمتها بدقة لعدم توافر المعلومات الدقيقة عن عدد أبناء الموظفين المستفيدين منها

أو عن القيمة الإجمالية لهذه الاعتمادات.

بالنسبة للمصدر الأول، أي الاعتمادات التي ترصد في الموازنة العامة، فهناك عدة أجهزة تقوم بتوزيعها وهي كما يلي:

(١) **تعاونية موظفي القطاع العام**: التي تمنح هذه التقديمات لأبناء موظفي القطاع العام الخاضعين لقانون الموظفين، أي جميع الموظفين الداخلين في ملاكات الدولة العاملين فعلياً والمتقاعدين، والذين كان عددهم بنهاية عام ١٩٩٥ بحدود ٥٥ ألف موظف[٢٤] ونعتقد أن هذا الرقم قد ارتفع إلى ٦٥ ألف موظف بنهاية عام ١٩٩٧. أما الموظفون المتعاقدون والأجراء الذين يقارب عددهم عدد الموظفين في الملاك، فلا يستفيدون من تقديمات التعاونية المدرسية ويخضعون لنظام الضمان الاجتماعي الذي لا يمنح تقديمات مدرسية للعمال المنتسبين إليه بل فقط للموظفين العاملين في مكاتبه المركزية والأقليمية.

(٢) **القوى الأمنية**: تشمل القوى الأمنية عناصر الجيش اللبناني، وقوى الأمن الداخلي، والأمن العام، وأمن الدولة، الموجودين في الخدمة فعلياً، والمتقاعدين منهم، وأبناء الشهداء والذين توفوا أثناء قيامهم بالخدمة، أو بسببها أياً كانت مدة خدمتهم، ومعاقي الحرب[٢٥]. يقدر عدد العناصر المستفيدة من هذه التقديمات بـ ٦٥٥٠٠ عنصر موزعين بين قوى تابعة للجيش (٤٥٠٠٠)، وقوى الأمن الداخلي (١٥٠٠٠)، وقوى أمنية أخرى (٥٥٠٠)[٢٦].

(٣) موظفو وزارتي شؤون المهجرين، والثقافة والتعليم العالي غير الداخلين في الملاك وغير المستفيدين من تقديمات تعاونية موظفي القطاع العام بسبب حداثة إنشاء هاتين الوزارتين.

يلخص الجدول رقم (١٦) قيمة الاعتمادات المرصدة في الموازنة العامة والموازنات الملحقة للتقديمات المدرسية وتطورها، من عام ١٩٩٣ حتى عام

---

٢٤ ـ انظر: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: **ملامح التنمية البشرية المستدامة**، بيروت، كانون الثاني ١٩٩٧، ٧٤.

٢٥ ـ انظر: القانون رقم ١٢٢ بتاريخ ٩/٣/٩٢ المعدل بقانون ٦٤٩ بتاريخ ٢٤/٧/١٩٩٧ والقانون رقم ١٧ بتاريخ ٦/٩/١٩٩٠ تنظيم قوى الأمن الداخلي والقانون ١٧٩ بتاريخ ٢٢/١٢/٩٢.

٢٦ ـ انظر: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: ١٩٩٧، المرجع المذكور، ٧٥.

١٩٩٧، حيث نلاحظ أنها ارتفعت من ٣٧٠٩٤ مليون ليرة لبنانية إلى ١١٦٤٦٩ مليون ليرة لبنانية، أي أنها تضاعفت ما يقارب ثلاث مرات خلال السنوات الخمس الأخيرة. وبلغت هذه الزيادة ارتفاعاً ملحوظاً في اعتمادات الأجهزة الأمنية التي تضاعفت أكثر من أربع مرات، خصوصاً الاعتمادات المرصدة للجيش التي عرفت في عام واحد ارتفاعاً كبيراً جداً، من ١٣٧٧٠ مليون عام ١٩٩٦ إلى ٤٥٨٥٠ مليون ليرة لبنانية، أي بزيادة قدرها ثلاث مئة بالمئة في سنة واحدة، مما حمل ديوان المحاسبة في تقريره عن موازنة عام ١٩٩٧ على وصفها بالاعتمادات «الكبيرة وغير المبررة»[٢٧].

جدول ١٦: تطور الاعتمادات المرصدة للتقديمات المدرسية في الموازنة العامة والموازنات الملحقة من عام ١٩٩٣ حتى عام ١٩٩٧
بملايين الليرات اللبنانية وبالأسعار الجارية

	١٩٩٣	١٩٩٤	١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٩٧
مجلس الخدمة المدنية: تعاونية الموظفين	٢٤٠٠٠	٢٥٠٠٠	٤٥٠٠٠	٤٥٠٠٠	٤٥٠٠٠
أمن الدولة	(ـ)	١٩٠	٤٥٠	٣٦٥	٧١٣
الأمن الداخلي	٦٠٠٠	٨٠٠٠	١٢٠٠٠	٩٧٣٠	٢١٠٠٠
الأمن العام	٨٦٥	١٢٠٠	٢٠٠٠	٣٥٠٠	٣٦٠٠
الجيش	٦١٩٩	٧٠٠٠	١٤٢٥٠	١٣٧٧٠	٤٥٨٥٠
وزارة المهجرين	٣٠	٣٠	١٢٥	١٠٢	١٨١
وزارة الثقافة: تقديمات مدرسية	(ـ)	٧٥	٧٥	٩٢	١٢٥
المجموع	٣٧٠٩٤	٤١٤٩٥	٧٣٠٠	٧٢٥٥٩	١١٦٤٦٩

المصدر: الموازنة العامة والموازنات الملحقة للسنوات المذكورة أعلاه.

(ـ) لم ترصد اعتمادات

هذا من ناحية الاعتمادات المرصدة للتقديمات المدرسية، أما نسبة الإنفاق الفعلي لهذه الاعتمادات في موازنة تعاونية موظفي القطاع العام والأجهزة الأمنية وبعض الوزارات، فهي مرتفعة جداً كما يظهر من مراجعة قطع حساب الموازنة العامة والموازنات الملحقة لعام ١٩٩٥، فبلغت ١٠٠٪ في تعاونية

٢٧ ـ جريدة **النهار**، ١٠/١٠/١٩٩٧، ٤.

موظفي القطاع العام و ٩٩,٥٪ في وزارة الدفاع الوطني و ٩٧,٣٪ في موازنة قوى الأمن الداخلي و ٩٢٪ في موازنة الأمن العام و ٩٩,٥٪ في وزارتي شؤون المهجرين والثقافة والتعليم العالي.

بالنسبة لمصادر الاعتمادات غير الملحوظة في الموازنة العامة والموازنات الملحقة التي تقدمها صناديق التعاضد والمصالح المستقلة فالمعطيات المتوافرة هي التالية:

٢) صناديق التعاضد

يظهر من خلال تصفح الموازنة العامة والموازنات الملحقة أن هناك ستة صناديق تعاضد تساهم الدولة في تغذيتها لتساعدها على القيام بتقديمات اجتماعية ومدرسية للمنتسبين إليها، كما يظهر في الجدول رقم ١٧ الذي يعطي أسماء صناديق التعاضد، وتطور قيمة مساهمة الدولة في موازناتها من عام ١٩٩٣ حتى عام ١٩٩٧. ونلاحظ أن صندوق تعاضد أساتذة الجامعة اللبنانية لم يرصد له أي اعتماد خلال هذه الفترة لأنه حديث العهد، فقد أنشىء عام ١٩٩٤ بموجب المرسوم رقم ٣٢١ تاريخ ٢٤ آذار من العام المذكور[٢٨]، وحدد له مساهمة مالية سنوية ترصد في موازنة الجامعة اللبنانية. وقد تدورت هذه المساهمة خلال السنوات التالية، ولكن في عام ١٩٩٧ أعطيت له مباشرة لدى مباشرته بالعمل، وكانت قيمتها قد أصبحت تسع مليارات ليرة لبنانية[٢٩]. فإذا أردنا أن نعرف قيمة التقديمات المدرسية التقريبية لهذه الصناديق سنفترض أن نسبتها المئوية من مجموع مساهمة الدولة تساوي النسبة المعمول بها في تعاونية موظفي القطاع العام والتي تبلغ ما يقارب الخمسين بالمئة من مجموع التقديمات التي تقوم بها[٣٠]، وهكذا تكون القيمة الإجمالية للتقديمات المدرسية لهذه الصناديق ١٣٣٣٦ مليون ليرة لبنانية عام

٢٨ ـ ملحق عدد **الجريدة الرسمية** رقم ١٣ بتاريخ ٣١/٣/١٩٩٤.

٢٩ ـ الموازنة العامة والموازنات الملحقة عام ١٩٩٧، الباب الثامن والعشرين، موازنة وزارة الثقافة والتعليم العالي.

٣٠ ـ لاحظنا هذه النسبة من خلال مراجعة موازنات مجلس الخدمة المدنية، من عام ١٩٩٣ حتى عام ١٩٩٦، وهو الجهاز المسؤول عن أداء تعاونية موظفي القطاع العام.

١٩٩٧، منها ٤٨٢٥ مليون ليرة لبنانية دفعها صندوق تعاضد أساتذة الجامعة اللبنانية لأبناء الأساتذة المنتسبين إليه[٣١].

جدول ١٧: تطور مساهمة الدولة بصناديق التعاضد من عام ١٩٩٣ حتى عام ١٩٩٧ بملايين الليرات اللبنانية وبالأسعار الجارية

	١٩٩٣	١٩٩٤	١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٩٧
مجلس النواب	٢٣٦٠	٣٩٠٠	٧٨٨٢	٦٣٨٤	٨٥٠٠
موظفو مجلس النواب	١٠٠	١٠٠٠	١٤٠٠	١١٣٤	١٦٢٢
قضاة المحاكم المذهبية	٢٢٥	٥٠٠	١٠٠٠	٨٣٥	٤٠٠٠
القضاة	٣٦٠٠	٤٠٠٠	٤٢٥٠	٣٣٠٠	٣٢٠٠
المساعدون القضائيون	٧٥	٢٥٠	٢٥٠	٢٠٠	٢٥٠
أساتذة الجامعة اللبنانية*	—	—	—	—	٩٠٠٠
المجموع	٦٣٦٠	٩٦٥٠	١٤٧٨٢	١١٨٥٣	٢٦٥٧٢

المصدر: الموازنة العامة والموازنات الملحقة للسنوات المذكورة أعلاه الباب الثاني والثالث والرابع والثامن والعشرون.

(*) الصندوق جديد أنشىء بموجب المرسوم رقم ٣٢١ تاريخ ٢٤ آذار ١٩٩٤ وحددت له مساهمة مالية ترصد في موازنة الجامعة اللبنانية سنوياً وبلغت تسع مليارات ليرة لبنانية عام ١٩٩٧.

- أما فيما خصّ المصالح المستقلة الخاضعة لمديرية الاستثمار أو لوزارات أخرى فقد نصّت الأنظمة الداخلية التي ترعاها إلى استفادة أبناء موظفيها الذين هم في الخدمة الفعلية على تقديمات مدرسية وفقاً للأصول المعمول بها في تعاونية موظفي القطاع العام.

٣) الضمان الاجتماعي

نص قرار رقم ٣٨ الذي يتضمن تعديل التقديمات الاجتماعية في مادته السابعة على منحة تعليم تعطى لأبناء المستخدمين في الصندوق[٣٢].

٣١ - محاسبة الصندوق التعاضدي لأساتذة الجامعة اللبنانية.
٣٢ - الضمان الاجتماعي، قرار رقم ٣٨ بتاريخ ١٩٩٧/٧/٢٨ الجلسة رقم ٢٤.

٤) البنك المركزي

نص النظام الداخلي لموظفي مصرف لبنان في مادته العشرين، قسم التعويضات والمنافع، على إعطاء الموظفين منحة تعليم عن كل ولد يتابع دراسته وتراوح سنه بين الثلاث والنصف والخامسة والعشرين.

ج. شروط استحقاق المنحة

إن الشروط المطلوبة لاستحقاق تقديمات التعليم تكاد تكون متشابهة لدى أغلبية مصادر هذه التقديمات، ويمكن تلخيصها بالتالي:

يستفيد الموظف من التقديمات المدرسية عن أولاده:

- الذين هم على عاتقه،
- الذين يتابعون تعليمهم بانتظام،
- الذين تراوح أعمارهم بين ثلاث سنوات وخمسة وعشرين سنة خلال العام الدراسي[٣٣].

تستفيد المرأة الموظفة من التقديمات المدرسية إذا كان زوجها العامل لا يستفيد ضمن عمله من هذه التقديمات، وفي حال استفاد زوجها من تقديمات مدرسية وكانت قيمتها أدنى من القيمة التي تدفعها المؤسسة فتستفيد المرأة من قيمة الفارق بين ما يقبضه الزوج وما تقدمه المؤسسة، كما أن المرأة الموظفة الأرملة تستفيد من التقديمات كالموظف المتزوج.

- يحق للموظف أو للموظفة أن يستفيد عن خمسة أولاد فقط، إذا تجاوز عدد الأولاد هذا الرقم فتقتصر الإفادة على خمسة أولاد يحددهم الموظف بنفسه.

- يجب تقديم المستندات اللازمة التي تثبت أن الأولاد موضوع التقديمات

٣٣ - إن الحد الأدنى والأعلى لعمر الولد ليستحق التقديمات المدرسية كان في البداية يراوح بين خمس سنوات وخمس وعشرين سنة فأصبح بين أربع سنوات وخمس وعشرين سنة، وفي بداية التسعينات أصبح بين ثلاث سنوات وخمس وعشرين سنة، كما هو معمول به في تعاونية موظفي القطاع العام، ولدى القوى الأمنية، والضمان الاجتماعي، ومصرف لبنان.

المدرسية هم أولاد الموظف، وأنهم مسجلون في المدرسة ويتابعون تعليمهم فيها بانتظام.

ـ يعود للإدارة أن تقرر إعطاء تقديمات مدرسية عن الأولاد الذين يتابعون دراستهم الجامعية خارج لبنان.

د. تحديد قيمة المنحة

تعطى منحة التعليم مبدئياً على أساس نسبة مئوية من متوسط كلفة التعليم، غير أنه يمكن، في حالات استثنائية، إعطاء منحة تعليم مقطوعة عن كل ولد. تراعى في كلتا الحالتين مراحل التعليم ويجب تشكيل لجنة خاصة مهمتها درس متوسط كلفة التعليم في مختلف المراحل[٣٤].

أما الأجهزة الأمنية، فقد نصّت القوانين المتعلقة بها على أن قيمة المساعدة تكون وفق التعرفة المحددة في تعاونية موظفي الدولة مضافاً إليها مساعدة اجتماعية تصل إلى نصف القسط في حينه، بالإضافة إلى تعويض نقل يساوي الحد الأدنى للأجور المعمول به، وإلى تعويض آخر بقيمة الرسوم الإضافية على النشاطات التربوية والتأمين والطبابة[٣٥].

أما بالنسبة للطلاب الذين يتابعون دراستهم في الجامعات خارج لبنان فيسري عليهم النظام المتبع في تعاونية موظفي القطاع العام مضافاً إليه مساعدة اجتماعية توازي قيمتها نصف قسط الجامعة ذات القسط الأعلى في لبنان وفقاً للاختصاص المتبع[٣٦].

بالنسبة للضمان الاجتماعي تساوي التقديمات المدرسية في التعليم العام ٧٥٪ من نصف قيمة التقديمات المدرسية في التعليم الخاص، يضاف إليها مساعدة نقل قدرها الحد الأدنى للرواتب والأجور. أما فيما يتعلق بالتعليم

٣٤ ـ تعاونية موظفي القطاع العام، نظام منح التعليم، المادة ١١ و ١٢ بتاريخ ٥ آب ١٩٦٧.

٣٥ ـ القانون رقم ١٢٢ تاريخ ١٩٩٢/٣/٩ المعدل بقانون ٦٤٩ تاريخ ١٩٩٧/٧/٢٤ قوى الأمن الداخلي نظام الاستفادة من المنح المدرسية المادة ٥، وتعليمات رقم ٤١/٣١٣ قواعد إعطاء المنح المدرسية في الأمن العام تاريخ ٩٤/٤/٧، المادة الخامسة.

٣٦ ـ المرجع نفسه.

الجامعي الخاص فالتقديمات المدرسية تساوي متوسط أسعار أقساط التعليم الثانوي الخاص مضافاً إليها ٢٥٪[٣٧].

بالنسبة لمصرف لبنان تدفع التقديمات المدرسية على دفعتين، في شهر تشرين الأول وشهر آذار، وتحدد قيمتها كما يلي:

ـ ٩٠٪ من قيمة نفقات التعليم الفعلية، على أن لا تزيد عن ٩ أمثال الحد الأدنى للأجور لمراحل التعليم ما قبل الجامعي، وأن لا تتعدى خمسة عشر أمثال الحد الأدنى للأجور لمراحل التعليم الجامعي.

ـ أما قيمة منحة التعليم في المدارس الرسمية والجامعة اللبنانية فتغطي نفقات ورسم التعليم المدفوع بأكمله[٣٨].

نلاحظ من استعراض قيمة المنحة أن غالبية المؤسسات، باستثناء مصرف لبنان والضمان الاجتماعي، تتخذ تعاونية موظفي القطاع العام كمرجع تعود إليه لتحديد قيمة التقديمات المدرسية السنوية، لذلك نرى من الضروري أن نشير إلى آخر تحديد لقيمة المنحة المدرسية لمختلف مراحل التعليم العام الرسمي، والخاص المجاني، والخاص المدفوع وللتعليم الجامعي الرسمي والخاص المبين في الجدول رقم ١٨.

لا يأتي الجدول على ذكر التعليم المهني والتقني ليس بسبب انخفاض أهمية هذا التعليم بل لأنه يساويه بالمراحل التعليمية في التعليم العام والتعليم الجامعي الموازية له، فتكون منحة الطالب الذي يتابع مستوى الكفاءة المهنية والبكالوريا المهنية متساوية مع المنحة المقابلة في التعليم العام، ومنحة الطالب الذي يتابع دراسة الامتياز الفني أو الإجازة الفنية تكون مساوية للمنحة المقابلة في التعليم الجامعي.

أما بالنسبة للقيمة الإجمالية للتقديمات المدرسية في المصالح المستقلة والبلديات والضمان الاجتماعي ومصرف لبنان فقد بلغت ٢٢٦٢١ مليون ليرة لبنانية للعام الدراسي ١٩٩٦/١٩٩٧. يبين الجدول رقم (١٩) قيمة التقديمات

٣٧ ـ الضمان الاجتماعي قرار رقم ٣٨، المرجع المذكور.

٣٨ ـ **النظام الداخلي لموظفي مصرف لبنان**، المرجع المذكور.

جدول ١٨ : قيمة التقديمات المدرسية كما حددتها
تعاونية موظفي القطاع العام للعام الدراسي ١٩٩٦/١٩٩٧ بآلاف الليرات اللبنانية
وبالأسعار الجارية

المرحلة	خاص	رسمي وخاص مجاني
الابتدائية	٦٨٠	٣٤٠
المتوسطة	٩٠٠	٤٦٠
الثانوية	١١٤٠	٦٨٠
الجامعة : علوم إنسانية	١٨٠٠	٧٥٠
الجامعة : هندسة وعلوم طبية	٢٢٤٠	٧٥٠

المصدر: تعاونية موظفي الدولة.

المدرسية التي منحتها كل مؤسسة، ويلفت النظر التقديمات السخية التي منحها الضمان الاجتماعي ومصرف لبنان التي بلغت نسبتها أكثر من ٨٠٪ من مجموع تقديمات المصالح المستقلة، ونعتقد أن هذا السخاء دليل هدر أكيد وعدم مساواة في معاملة الدولة ومؤسساتها لموظفيها.

بناء على ما تقدم فإننا نقدر، بعملية حسابية بسيطة، أن نرى أن مجموع التقديمات المدرسية للعام الدراسي ١٩٩٦/١٩٩٧ بلغ من مختلف المصادر، أي تعاونية موظفي القطاع العام، والأجهزة الأمنية، ووزارتي شؤون المهجرين والثقافة والتعليم العالي، وصناديق التعاضد، والمصالح المستقلة، والبلديات، والضمان الاجتماعي، ومصرف لبنان، ١٥٢٤٢٦ مليون ليرة لبنانية، كان النصيب الأكبر منها للأجهزة الأمنية ٤٦,٧٪، فتعاونية موظفي الدولة ٢٩,٥، فالبنك المركزي والضمان الاجتماعي ١٢,٠٪، فصناديق التعاضد ٨,٧٪، وأخيراً وزارتي شؤون المهجرين والثقافة والتعليم العالي كما يظهر في الجدول رقم ٢٠. وهذا الجدول يبين خلاصة التقديمات المدرسية التي منحت من الاعتمادات المرصدة في الموازنة العامة والموازنات الملحقة ومن اعتمادات موازنات صناديق التعاضد والمصالح المستقلة والبلديات والمؤسسات العامة الأخرى. وبعملية حسابية أخرى بسيطة نجد أن القيمة الإجمالية لهذه

التقديمات تمثل ٢٦,٢٪ من مجموع موازنات الوزارات الثلاث المعنية بالتربية والتي بلغت ٥٨١٦٣٥ مليون ليرة لبنانية للعام نفسه ١٩٩٧. تبدو هذه النسبة مهمة، ولا بد من لفت الانتباه إليها بشكل خاص.

جدول ١٩ : التقديمات المدرسية لعامي ١٩٩٥/١٩٩٦ و ١٩٩٦/١٩٩٧ بملايين الليرات اللبنانية في المصالح المستقلة والبلديات وبعض المؤسسات العامة

المصالح والمؤسسات العامة	١٩٩٥ـ ١٩٩٦	١٩٩٦ـ ١٩٩٧
مصلحة كهرباء لبنان	١٨٦٠	١٨٩٧
مصلحة سكك الحديد	٤١٠	٤١٠
مصلحة النقل المشترك	٩٧٩	٩٧٩
مصلحة الليطاني	٣٤٧	٣٥٠
مصلحة مياه بيروت	٥٥٠	٥٥٠
مصلحة الضمان الاجتماعي	٨٧٥٢	٨٧٥٢
مصرف لبنان	٩٤٠٠	٩٤٠٠
بلدية بيروت	٣٠٠	٢٨٣
المجموع	**٢٢٥٩٨**	**٢٢٦٢١**

المصدر: دائرة المحاسبة في هذه المصالح المستقلة والبلديات وبعض المؤسسات العامة.

هـ- خلاصة حول التقديمات المدرسية

لا بد لنا من التساؤل في نهاية هذه المراجعة للتقديمات والمنح المدرسية عن مغزاها: هل تعطى هذه حقاً بدافع المساعدة الاجتماعية لموظفي القطاع العام ليتمكنوا من إرسال أولادهم إلى المدرسة، أم أن لها خلفيات أخرى تقضي بمساعدة الأولاد للالتحاق بالمدارس الخاصة بغية دعم استمرار التعليم الخاص على حساب التعليم الرسمي؟ يصبح هذا السؤال ملحّاً أكثر عندما نلاحظ أن جميع المصادر التي تقدّم المساعدات المدرسية تميز في هذه التقديمات بين التلاميذ الملتحقين بالمدارس الخاصة وأولئك المنتسبين إلى المدارس الرسمية، فتمنح تلاميذ المدارس الخاصة على الأقل ضعف التقديمات التي تعطيها للتلاميذ المنتسبين إلى

المدارس الرسمية. أما في المرحلة الجامعية فيحصل الطالب المنتسب إلى الجامعة الخاصة على منحة تعليمية تساوي ثلاثة أضعاف ما يقدم للطالب المنتسب إلى الجامعة اللبنانية. نلقي هذا السؤال في خلاصة هذا القسم أمام المهتمين والمسؤولين عن وضع السياسات التربوية في لبنان ليحظى ببعض اهتماماتهم.

جدول ٢٠: مجموع التقديمات المدرسية من القطاع العام مباشرة من الموازنة العامة والموازنات الملحقة أو من خلال المصالح المستقلة والبلديات وبعض المؤسسات العامة للعام الدراسي ١٩٩٦/١٩٩٧ بملايين الليرات اللبنانية

المؤسسة	العام الدراسي ١٩٩٦/١٩٩٧	النسبة
تعاونية موظفي القطاع العام	٤٥٠٠٠	٢٩,٥
الأجهزة الأمنية	٧١١٦٣	٤٦,٧
وزارة شؤون المهجرين	١٨١	٠,١
وزارة الثقافة والتعليم العالي	١٢٥	٠,١
صناديق التعاضد	١٣٣٣٦	٨,٧
المصالح المستقلة والبلديات	٤٤٦٩	٢,٩
مؤسسات عامة أخرى: الضمان الاجتماعي والبنك المركزي	١٨١٥٢	١٢,٠
المجموع	١٥٢٤٢٦	١٠٠,٠

المصدر: مصادر الجداول رقم ١٧ و ١٨ و ٢٠.

٤. مجلس الإنماء والإعمار: حصة التعليم في الخطة ٢٠٠٠ للإنماء والإعمار

تكلّمنا حتى الآن عن الإنفاق المباشر الذي تتولاه مختلف الوزارات المعنية بالتعليم، أو تلك التي تتعاطى نشاطات تعليمية، أو بعض الأجهزة والمصالح التي تقدّم منحاً مدرسية، لكن هناك إنفاق رسمي آخر مهم على التعليم يتناول المساعدة الفنية والاستثمارات في القطاع التربوي يجري عن طريق مجلس الإنماء والإعمار، وكان هذا المجلس قد اقترح ضمن سياق الخطة ٢٠٠٠ للإنماء

والإعمار برنامجاً طموحاً لتطوير التعليم الرسمي في مختلف مستوياته ومراحله على المدين القصير والطويل، لتمكينه رويداً رويداً:

- من استعادة طاقة استيعابه التي كانت له قبل عام ١٩٧٥، عام اندلاع الأحداث في لبنان وبداية تراجع التعليم الرسمي
- من رفع مستواه، وتحسين نوعيته، وزيادة مؤسساته لتلبية حاجات الشعب التعليمية في مختلف مستويات ومراحل التعليم العام والمهني والتقني والجامعي
- من تطوير مؤسساته الثقافية، من مكتبات ومتاحف ومعارض وآثار وفنون شعبية

وقد لحظت الخطة مجموعة مشاريع برامج لتحقيق هذه الأهداف:

- لتطوير وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة بقيمة ١٥٤٦,٢ مليون دولار أميركي بأسعار عام ١٩٩٥
- لتطوير وزارة التعليم المهني والتقني بقيمة ٢٨٩,٤ مليون دولار أميركي بأسعار عام ١٩٩٥
- لتطوير وزارة الثقافة والتعليم العالي بقيمة ٣٩٤ مليون دولار أميركي بأسعار عام ١٩٩٥.

فيكون المبلغ الإجمالي الملحوظ لتطوير الوزارات المعنية مباشرة بالتعليم طيلة مدة الخطة من عام ١٩٩٥ حتى نهاية عام ٢٠٠٧، أي ثلاث عشرة سنة، ٢٢٢٩,٦ مليون دولار كما يظهر في الجدول رقم (٢١)، الذي يقدم جردا للمشاريع الملحوظة لكل وزارة معنية بالتعليم مع كلفتها والمدة الزمنية لتنفيذها[٣٩].

هذه هي مقترحات الخطة ٢٠٠٠ للإنماء والإعمار التي وضعت بالتشاور بين المسؤولين في الوزارات المعنية بالتعليم والخبراء المحليين والدوليين، والتي من شأنها أن تساهم بتأمين مقاعد مدرسية في مؤسسات التعليم الرسمي للسكان في عمر الدراسة وبتأمين تعليم ذي نوعية يضاهي التعليم في بعض

٣٩ ـ مجلس الإنماء والإعمار: الخطة ٢٠٠٠ للإنماء والإعمار، ملحق تفصيل برنامج النهوض والإنماء، رقم ٤ـ التعليم، بيروت، تموز ١٩٩٥، الجدول رقم ٢ـ ١ و ٢ـ ١ـ ٤ اللذان يبينان المشاريع الملحوظة مع الاعتمادات المرصدة لها والفترة الزمنية المقدرة لإنجاز هذه المشاريع.

المدارس الخاصة الراقية التي يتزاحم السكان على تسجيل أولادهم فيها.

ولدى مراجعة تقارير مجلس الإنماء والإعمار عن تقدم العمل في عامي ١٩٩٦ و ١٩٩٧ والملخصة في الجدول رقم (٢٢)، نلاحظ أنه تمّ إنجاز مشاريع في الوزارات الثلاث بقيمة ٩٠ مليون دولار أميركي كما تمّ تلزيم مشاريع بقيمة ٣٠٨,٣ مليون دولار أميركي خلال عام ١٩٩٧ وهي الآن قيد الإنجاز، وفي هذه الأثناء يقوم المجلس بالتحضير لتلزيم عدد من المشاريع بقيمة ٧٢,٦ مليون دولار أميركي.

أما المشاريع التي أنجزت فقد تناولت إعادة تأهيل مدارس التعليم العام، ومباني المدينة الرياضية، ومساعدة المركز التربوي للبحوث والإنماء على وضع هيكلية جديدة وإعداد مناهج تربوية جديدة للتعليم العام. بالنسبة لوزارة التعليم المهني والتقني فقد أنجز تأهيل جميع المدارس المهنية والتقنية، ومراجعة المناهج التعليمية، ودراسة تطوير الوزارة، وتجديد الأثاث والمشاغل فيها، وكذلك بالنسبة لوزارة الثقافة والتعليم العالي فقد تمّ تأهيل مباني كلية العلوم في الحدث وإعادة تأهيل المعهد الوطني للموسيقى، وقد بلغت كلفة هذه الأشغال في الوزارات الثلاث حتى ٣١ أيار عام ١٩٩٧ تسعين مليون دولار أميركي.

أما المشاريع التي لزّمت وما تزال قيد الإنجاز فتناولت إعادة إعمار ست مدارس، ودراسة إنشاء ١٩ مدرسة جديدة بالإضافة إلى إكمال المساعدة الفنية للمركز التربوي والبحوث والإنماء. أما في وزارة التعليم المهني والتقني فقد تمّ تشكيل وحدة دعم فنية للتحضير لبرنامج تدريب سريع يشمل ١٢ اختصاصاً في مهن البناء وشراء المعدات وأدوات البناء اللازمة لتنفيذ هذا المشروع. كما تمّ التوقيع على عقد لتنفيذ القسم الأكبر من أشغال مباني الجامعة اللبنانية في الحدث، وتزويد مختبرات كلية العلوم بالطاولات والخزائن، وتوقيع عقد مساعدة فنية مع جامعة لي هافر لتطوير برامج التعليم الجامعية. بلغت قيمة هذه المشاريع التي هي قيد الإنجاز ٣٠٨,٣ مليون دولار أميركي في نهاية شهر آيار من عام ١٩٩٧.

أما المشاريع التي هي قيد التحضير فتتناول إعادة تأهيل دور المعلمين وبناء ١٩ مدرسة جديدة، بالنسبة لوزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، وبناء ٢٩ مدرسة مهنية في نطاق وزارة التعليم المهني والتقني، وبناء كلية الهندسة في الجامعة اللبنانية، وتبلغ كلفة المشاريع التي هي قيد التحضير في هذه الوزارات ٧٢ مليون دولار أميركي.

جدول ٢١: توزيع مشاريع برنامج النهوض والإنماء للقطاع العام بحسب المكونات والقطاعات والفترات الزمنية (بملايين الدولارات بأسعار ١٩٩٥)

الإنفاق المتوقع

القطاع/ المشروع	مجموع الخطة	سنة ١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٩٧	١٩٩٨	١٩٩٩	٢٠٠٠	١٩٩٥-٢٠٠٠	٢٠٠١-٢٠٠٧
التربية الوطنية والشباب والرياضة	١٥٤٦,٢	٤١,١	٥٠,٠	٦١,٠	٥٨,٠	٨٦,٠	٨٤,٥	٣٨٠,٦	١١٦٥,٦
تنفيذ خطة النهوض التربوي	٢٢,٠	١,١	٢,٠	٢,٠	٣,٠	٣,٠	٢,١	١٢,٠	٨,٠
إنشاء مجمعات رياضية في مختلف المناطق	١٢,٠	١,٠	٢,٠	٢,٠	٢,٠	٢,٠	٢,٠	١٢,٠	–
إنشاء وتأهيل المدارس ودور المعلمين والأندية الرياضية توزع كما يلي:									
- إعادة تأهيل وبناء وتجهيز المدارس الرسمية الحالية	٤٨,٢	٨,٢	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٨,٠	٤٨,٢	
- إعادة تأهيل دور المعلمين وبناء دور جديدة	٦,٠	١,٠	٢,٠	٣,٠	–	–	–	٦,٠	
إنشاء أندية رياضية متعددة النشاطات	٦,٠	١,٠	٢,٠	٣,٠	–	–	–	٦,٠	–
- وضع برنامج للإعلام والتوجيه في مجال التربية	١٠,٠	١,٠	٢,٠	٢,٠	٢,٠	٢,٠	١,٠	١٠,٠	–
- مشروع تجميع المدارس بما فيه رفع مستوى المدارس ملك الدولة	١٣٢٠,٠	١,٠	٥,٠	١٠,٠	١٠,٠	٧٠,٠	٧٠,٤	١٦٦,٤	١١٥٣,٦
- رفع مستوى التدريس	١٠,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	٦,٠	٤,٠
المدينة الرياضية	١١٢,٠	٢٥,٠	٢٥,٠	٣٠,٠	٣٢,٠	–	–	١١٢,٠	

القطاع/ المشروع	مجموع الخطة	سنة ١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٩٧	١٩٩٨	١٩٩٩	٢٠٠٠	١٩٩٥–٢٠٠٠	٢٠٠١–٢٠٠٧
التعليم المهني والتقني	٢٨٩,٤	١٣,٤	١٥,٠	١١,٠	١١,٠	٦٤,٠	٦١,٠	١٧٢,٤	١١٧,٠
إعادة تأهيل المدارس المهنية والتقنية وتجهيزها	١٥,٤	١١٠٤	٤,٠	–	–	–		١٥,٤	
إنشاء وتجهيز مدارس مهنية جديدة	٢٦٧,٠	١,٠	١٠,٠	١٠,٠	١٠,٠	٦٠,٠	٦٠,٠	١٥١,٠	١١٦,٠
مساعدة تقنية	٧,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	٦,٠	١,٠
الثقافة والتعليم العالي	٣٩٤,٠	٢٨,٠	٣٣,٠	٣٨,٠	٢٨,٠	٢٨,٠	٢٧,٠	١٨٢,٠	٢١٢,٠
إعادة تأهيل المتحف الوطني ومتحف في طرابلس	٣٠,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	٦,٠	٢٤,٠
إنشاء المكتبة الوطنية والمكتبات في المناطق ومتحف للفن التشكيلي	٢٥,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	٦,٠	١٩,٠
إعادة تأهيل المعهد الموسيقي الوطني وتجهيزه	١٥,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	٦,٠	٩,٠
إعادة تأهيل الآثار وصيانتها وعمليات التنقيب	٢٥,٠	٢,٠	٢,٠	٢,٠	٢,٠	٢,٠	٢,٠	١٢,٠	١٣,٠
إعادة تأهيل المسرح الوطني وإنشاء مسرح تجريبي	١٠,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	٦,٠	٤,٠
إنشاء مراكز للفنون الجميلة في المحافظات	١٠,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	٦,٠	٤,٠
إعادة تأهيل مباني الجامعة اللبنانية	٢٥,٠	٥,٠	١٠,٠	١٠,٠	١٠,٠	–	–	–	٢٥,٠
المدينة الرياضية	٢٤٩,٠	١٥,٠	١٥,٠	٢٠,٠	٢٠,٠	٢٠,٠	٢٠,٠	١١٠,٠	١٢٩,٠
مساعدة تقنية	٥,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	١,٠	٥,٠	
المجموع الكامل	٢٢٢٩,٦	٨٢,٥	٩٨,٠	١١٠	٩٧	١٧٥	١٧٢,٥	٧٣٥	١٤٩٤,٦

جدول ٢٢: برنامج إنفاق مجلس الإنماء والإعمار من خلال خطة النهوض عام ٢٠٠٠ من ١ كانون الثاني ١٩٩٢ إلى ٣٠ أيلول ١٩٩٦ بآلاف الدولارات الأميركية وبالأسعار الجارية

الوزارة	نوع العمل	عقود منجزة	عقود قيد الإنجاز	عقود قيد التحضير	المجموع
التربية الوطنية والشباب والرياضة	المساعدة الفنية	٣٠٠	٢٠٠	–	٥٠٠
	الاستشارات	٤٥٦٠٠	٧٢٦٠٠	٢٢٩٠٠	١٤١١٠٠
المجموع		٤٥٩٠٠	٧٢٨٠٠	٢٢٩٠٠	١٤١٦٠٠
التعليم المهني والتقني	المساعدة الفنية	٤٠٠	٢٠٠٠	١٥٠٠	٣٩٠٠
	الاستشارات	١٦٥٠٠	٢٤٠٠	٤٤٠٠٠	٦٢٩٠٠
المجموع		١٦٩٠٠	٤٤٠٠	٤٥٥٠٠	٦٦٨٠٠
الثقافة والتعليم العالي	المساعدة الفنية	–	–	–	–
	الاستشارات	١٤٧٠٠	١٦٩٠٠	٢٣٧٦٠٠	٢٦٩٢٠٠
المجموع		١٤٧٠٠	١٦٩٠٠	٢٣٧٦٠٠	٢٦٩٢٠٠
مجموع الوزارات الثلاث في ٩٦/٩/٣٠		٧٧٥٠٠	٩٤١٠٠	٣٠٦٠٠٠	٤٧٧٦٠٠
الوضع عام ١٩٧٧ في ٩٧/٥/٣١		٩٠٠٠٠	٣٠٨٣٠٠	٧٢٦٠٠	٤٧٠٩٠٠

المصدر: مجلس الإنماء والإعمار: تشرين الأول ١٩٩٦، المرجع المذكور، ٤٣ ـ ٤٦،وتحديث تقرير تقدم العمل، تموز ١٩٩٧، ١ و ٧.

٥. التمويل الخارجي من مؤسسات دولية وأقليمية وبعض الدول

إن المبالغ المبينة في الجدول رقم (٢٣) أدناه كهبات أو قروض من مؤسسات دولية وإقليمية وبعض البلدان المعنية بقضايا التعليم في لبنان، هي جزء من الأموال التي أنفقها مجلس الإنماء والإعمار أو سوف ينفقها في المدى القريب على مشاريع تتناول تأهيل مؤسسات التعليم وتجهيزها وتوسيعها وإنشاء مؤسسات جديدة، أو إعداد المعلمين وتدريبهم أو تطوير المناهج التعليمية. ويجب ألا تعتبر هذه أموالاً جديدة تضاف على المبالغ المخصصة

جدول ٢٣ : مساهمة المؤسسات الدولية والأقليمية وبعض الدول في التعليم في لبنان ما بين عام ١٩٩٢ وعام ١٩٩٧ بآلاف الدولارات الأميركية وبالأسعار الجارية

	المنظمة	التربية الوطنية والشباب والرياضة	التعليم المهني والتقني	الثقافة والتعليم العالي	المجموع
مؤسسات دولية	الأمم المتحدة	٤٠٠	٧٠٠	١٤٠٠	٢٥٠٠
	اليونيسف	٣٢٧	–	–	٣٢٧
	الأونيسكو	٢١٠٠	٩٠٠	٣٠٠٠	٦٠٠٠
	البنك الدولي	–	١٢٤٠٠	٢٠٠	١٢٦٠٠
المجموع		**٢٨٢٧**	**١٤٠٠٠**	**٤٦٠٠**	**٢١٤٢٧**
مؤسسات إقليمية	الصندوق السعودي للتنمية	٦٨٠٠	–	١٤٩٠٠	٢١٧٠٠
	البنك الإسلامي للتنمية	١١٣٠٠	٢٩٩٠٠	١٨٠٠٠	٥٩٢٠٠
	الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي	–	٤٩٦٠٠	–	٤٩٦٠٠
	صندوق أوبيل للتنمية	–	٤٠٠٠	–	٤٠٠٠
	مفوضية الاتحاد الأوروبي	١٣٣٠٠	١٠٠	–	١٣٤٠٠
المجموع		**٣١٤٠٠**	**٨٣٦٠٠**	**٣٢٩٠٠**	**١٤٧٩٠٠**
بلدان ذات سيادة	المملكة العربية السعودية	٢٠٤٠٠	–	٢٥٠٠٠	٤٥٤٠٠
	الكويت	١٦٣٠٠	٣٠٠٠	–	١٩٣٠٠
	عمان	–	–	١٥٠٠٠	١٥٠٠٠
	فرنسا	١٦٠٠	٧٠٠٠	٦٣٠٠	١٤٩٠٠
	ألمانيا	–	٢٩٠٠	–	٢٩٠٠
	إيطاليا	٣٤٠٠	–	–	٣٤٠٠
	اليابان	–	١٠٠	–	١٠٠
المجموع		**٤١٧٠٠**	**١٣٠٠٠**	**٤٦٣٠٠**	**١٠١٠٠٠**
المجموع العام		**٧٥٩٢٧**	**١١٠٦٠٠**	**٨٣٨٠٠**	**٢٧٠٣٢٧**
النسبة٪		**٢٨,١**	**٤٠,٩**	**٣١,٠**	**١٠٠,٠**

المصدر: ـ مجلس الإنماء والإعمار: تموز ١٩٩٧، المرجع المذكور، ١٨.
ـ ملحق **النهار** ٢٤/ ١٠/ ١٩٩٧.

للمجلس بل توضيحاً لمصادر الأموال التي استخدمها أو سيستخدمها في قطاع التعليم.

نلاحظ أن النصيب الأكبر من هذه الهبات والقروض كان من نصيب المشاريع الآيلة لتطوير التعليم المهني والتقني التي بلغت نسبتها ٤٠,٩٪ وتليها المشاريع الآيلة لتطوير الثقافة والتعليم العالي بنسبة ٣١,٠٪، وأخيراً مشاريع تطوير وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة وبنسبة ٢٨,١٪.

أما بالنسبة لمصادر هذا التمويل فتأتي المنظمات الإقليمية في الطليعة لا سيما البنك الإسلامي للتنمية، والصندوق الوطني العربي للإنماء الاقتصادي، وتليه الدول ذات السيادة لا سيما المملكة العربية السعودية، والكويت. وتمثل مساهمة المنظمات الدولية نسبة ٧٪ فقط من مجموع هذا التمويل البالغ ٢٧٠,٣ مليون دولار أميركي.

ثانياً: إنفاق الدولة غير المباشر

عالجنا في ما سبق الإنفاق المباشر الذي تضخه الدولة سنوياً في قطاع التعليم من مصادرها الخاصة وترصد اعتماداتها في الموازنة العامة والموازنات الملحقة، أو في موازنات المصالح المستقلة والمؤسسات العامة، وكذلك من مصادر أخرى، لا سيما مجلس الإنماء والإعمار. بلغت القيمة الإجمالية لهذه الاعتمادات ٩٦٧٦١١ مليون ليرة لبنانية عام ١٩٩٧ كما هو مبين في الجدول رقم (٢٤) الذي يلخص ما أنفقته الوزارات، والمؤسسات، والمصالح المستقلة، والبلديات على التعليم عام ١٩٩٧ ونسبته إلى المجموع العام للإنفاق المباشر.

يتبين من الجدول (٢٤) أن نسبة ما أنفقته الوزارات الثلاث المعنية بالتعليم بلغت ٦٠,١٪ فقط من مجموع ما أنفقته الدولة بشكل مباشر على التعليم العام ١٩٩٧. أما باقي الإنفاق. أي ٤٠٪. فقد تمّ خارج موازنة الوزارات الثلاث وبواسطة أجهزة عدة من وزارات ومصالح مستقلة وبلديات ومجالس وصناديق تعاضد وهي موزعة بين ما أنفقته وزارات أخرى غير وزارات التعليم الثلاث (٦,٨٥٪)، وبين التقديمات المدرسية من مصادر مختلفة ١٥,٦٥٪، وبين نفقات مجلس الإعمار السنوية على التعليم ١٧,٤٪.

توازي قيمة هذا الإنفاق (٩٦٨٦١١ مليون ليرة لبنانية) نسبة ٥,٤٪ من الناتج المحلي القائم لعام ١٩٩٥ [٤٠]، ونسبة ١٣,٤٪ من مجموع الموازنة العامة والموازنات الملحقة لعام ١٩٩٧. ويجب لفت الانتباه إلى أن هذه القيمة تمثل فقط إنفاق الدولة المباشر عبر مؤسساتها على التعليم، وأن هناك جهات أخرى تنفق عليه لم نأت على ذكرها ضمن سياق هذه الدراسة التي تعالج بشكل حصري إنفاق الدولة على التعليم.

نتساءل بعد هذا العرض هل هناك إنفاق غير مباشر، بموازاة هذا الإنفاق المباشر، تقوم به الدولة لصالح قطاع التعليم، ويستفيد منه بشكل أساسي القطاع الخاص؟ والجواب عن السؤال هو بالإيجاب، ويتمثل هذا الإنفاق إما بإعفاءات من بعض الضرائب والرسوم الجمركية، وإما بتسهيلات للحصول على منافع مادية تستفيد منها المؤسسات التعليمية الخاصة لتتجاوز الأزمات التي عصفت بها من جراء الحروب على الأراضي اللبنانية.

بالنسبة للإعفاءات من الرسوم الجمركية كانت المؤسسات التعليمية الخاصة فيما مضى معفاة من دفع الرسوم الجمركية على السيارات التي تستوردها لنقل الطلاب. لكن العمل بهذه الإعفاءات توقف منذ عشر سنوات تقريباً بحسب إفادة المسؤولين في الجمارك[٤١]. ومنذ ذلك الوقت أصبحت المؤسسات التعليمية تدفع الرسوم الجمركية على السيارات التي تستوردها. لكن هذه المؤسسات ما زالت قادرة على الاستفادة دائماً من بعض الإعفاءات الجمركية على بعض الهبات الواردة إليها من مؤسسات إنسانية من خارج لبنان بناء على طلب تقدمه إلى مجلس الوزراء الذي يمكنه قبول الطلب أو رفضه.

وتعفى المؤسسات التعليمية الخاصة أيضاً من ضريبة الدخل لأنها لا تزال تعتبر مؤسسات لا تبغي الربح. يدعي بعض المسؤولين في هذه المؤسسات أن

٤٠ ـ بلغت القيمة الإجمالية للناتج المحلي القائم ١٧٧٧٦ مليار ليرة لبنانية عام ١٩٩٥ بحسب تقديرات إدارة الإحصاء المركزي في تقريرها حول وضع الحسابات الاقتصادية لعامي ١٩٩٤ـ ١٩٩٥، انظر: الجمهورية اللبنانية، إدارة الإحصاء المركزي: **دراسات إحصائية،** تشرين الأول ١٩٩٧، ٨.

٤١ ـ كان هذا جواب مدير عام الجمارك ورئيس مصلحة الجمارك عندما سئلا عن الموضوع من قبل واضع هذه الدراسة.

جدول ٢٤: الإنفاق الحكومي المباشر على التعليم، بملايين الليرات وبالأسعار الجارية لعام ١٩٩٧

	المبلغ	النسبة ٪
أولاً ـ الوزارات الثلاث المعنية بالتعليم:		
وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة	٣٨٧٨٨٣	٤٠,١٠
وزارة التعليم المهني والتقني	٣٩٩٠٤	٤,١٠
وزارة الثقافة والتعليم العالي	١٥٣٨٤٨	١٥,٩٠
المجموع	**٥٨١٦٣٥**	**٦٠,١٠**
ثانياً ـ وزارات أخرى غير وزارة التعليم:		
وزارة الشؤون الاجتماعية	٥٩٧٥٧	٦,٢٠
وزارة الصحة العامة	٢٥٠٠	٠,٣٠
وزارة الزراعة	١٦١٠	٠,٢٠
وزارة العمل: المركز الوطني للتدريب المهني	٣٥٩	٠,٠٤
وزارة الصناعة: معهد البحوث الصناعية	٢٤٣	٠,٠٢
وزارة النقل: المدرسة الفنية للطيران المدني	٥٠١	٠,٠٥
وزارة النقل: المركز الإقليمي لسلامة الطيران	٤٠٥	٠,٠٤
المجموع	**٦٥٣٧٥**	**٦,٨٥**
ثالثاً ـ تقديمات مدرسية من مصادر متنوعة:		
تعاونية موظفي القطاع العام	٤٥٠٠٠	٤,٦٠
الجيش	٤٥٨٥٠	٤,٧٠
الأمن الداخلي	٢١٠٠٠	٢,١٠
أمن الدولة	٧١٣	٠,١٠
الضمان الاجتماعي	٨٧٥٢	٠,٩٠
صناديق التعاضد	١٣٣٣٦	١,٤٠
مصرف لبنان	٩٤٠٠	١,٠٠
بلدية بيروت	٢٨٣	٠,٠١
مصلحة كهرباء لبنان	١٨٩٧	٠,٢٠
مصلحكة سكك الحديد	٤١٠	٠,٠٤

(تابع جدول ٢٤)

	المبلغ	النسبة ٪
مصلحة النقل المشترك	٩٧٩	٠,١٠
مصلحة الليطاني	٣٥٠	٠,٠٣
مصلحة مياه بيروت	٥٥٠	٠,٠٦
وزارة شؤون المهجرين	١٨١	٠,٠١
المجموع	١٥٢٣٠١	١٥,٦٥
رابعاً ـ مجلس الإنماء والإعمار	١٦٨٣٠٠	١٧,٤٠
المجموع العام	**٩٦٧٦١١**	**١٠٠,٠٠**

نفقاتها تفوق وارداتها وهي بالتالي في عجز دائم، وأنها مستمرة في العمل بفضل المحسنين غير المنظورين أو غير المعروفين. وهي تبقى على أي حال في تقدم وازدهار.

كما أن بعض المؤسسات التعليمية التابعة لجمعيات دينية إسلامية معفاة من الرسوم البلدية وضريبة الأملاك المبنية منذ العهد العثماني لأنها معتبرة من الأملاك العامة، وهناك مشروع قانون يدرس حالياً في اللجان النيابية لإعفاء المؤسسات التعليمية التابعة لجمعيات دينية مسيحية من هذه الرسوم عملاً بمبدأ المعاملة بالمثل، والأغلب أن يصار إلى إقراره في المستقبل القريب عملاً بمبدأ المساواة.

لا نعرف ما هي القيمة الإجمالية التي يوفرها لهذه المؤسسات الإعفاء من الضرائب والرسوم، لكن مما لا شك فيه أنها تبلغ أرقاماً عالية جداً تساعد على تخطي المصاعب المالية التي تواجهها أو تواجه بعضها، وعلى الاستمرار في العمل.

عدا الإعفاءات من الضرائب والرسوم تقوم الدولة أحياناً بتقديم خدمات وتسهيلات لبعض المؤسسات التعليمية الخاصة لمساعدتها على تخطي صعوباتها المادية ومشكلاتها، إما بتمهيد الطريق لها للحصول على قروض ميسرة، أو على مساعدات فنية من مؤسسات حكومية غير لبنانية، أو من مؤسسات أقليمية

ودولية ترفض التعامل مع المؤسسات الخاصة إلا عبر الحكومة القائمة[٤٢].

لم نتمكن من معرفة قيمة هذا الإنفاق غير المباشر الذي يتطلب دراسة على أكثر من صعيد، ولا يمكن ضمن سياق هذا البحث إجراءها على أكمل وجه. لكن أثرنا الإشارة إليه لتبيان أهميته وأخذه بعين الاعتبار لدى دراسة إنفاق الدولة على التعليم في لبنان، لأن عدم الإشارة إليه قد يحجب جانباً مهماً، لا يقتصر فقط على الناحية المادية، بل يتعداه لتبيان حرص الدولة على الحفاظ على مبدأ حرية التعليم، وتأمين الحماية للتعليم الخاص ليبقى قوياً ومزدهراً.

ثالثاً: خلاصة

يعتبر إنفاق الدولة المباشر وغير المباشر على التعليم، لا سيما منذ مطلع التسعينات، كبيراً جداً. ينال التعليم الرسمي أكثر من ثلاثة أرباع موازنات الوزارات الثلاث المعنية بالتربية. أما ما يخصص للتعليم الرسمي من الأموال التي تنفق خارج الوزارات الثلاث المعنية بالتربية فيكاد لا يذكر، باستثناء الأموال التي تنفق ضمن إطار مجلس الإنماء والإعمار، لأن الدولة شرعت منذ البداية في إنفاق هذه الأموال لدعم المؤسسات التعليمية الخاصة، إما بشكل مباشر من خلال الإعانات التي تقدمها إلى المدارس الخاصة المجانية وإلى مؤسسات الرعاية الاجتماعية وغيرها من المؤسسات والنوادي الثقافية، وإما بشكل غير مباشر من خلال التقديمات والمنح المدرسية، أو الإعفاءات الضريبية، أو تقديم بعض التسهيلات والدعم لها.

من ينظر إلى النظام التعليمي في لبنان، لا سيما التعليم الرسمي، نظرة واقعية لا بد أن يصاب بصدمة، لأن هذا النظام رغم ما أنفق عليه، لم يحقق بعد طموح الناس إلى تعليم نوعي، يرضي رغباتهم، وحاجاتهم، وتطلعاتهم، والدليل على ذلك أنه لا يستقطب في الوقت الحاضر إلا ثلث التلاميذ والطلاب الذين يرتادون مختلف مؤسسات التعليم[٤٣]. ويعود السبب في ذلك إلى تدني

٤٢ ـ يمكن هنا ذكر قرار الحكومة بدعم الجامعة الأميركية في بيروت عندما واجهت بعض الصعوبات المالية في الثمانينات، ومساعدة الجامعة اليسوعية في بيروت على الحصول على قرض لترميم مبانيها في شارع مونو.

٤٣ ـ المركز التربوي للبحوث والإنماء: **الإحصاءات الأولية للعام الدراسي ١٩٩٥ـ ١٩٩٦**، بيروت، ١٩٩٧.

مستوى إدارته ومؤسساته وسوء أداء معلميه وأساتذته. كما أنّ السلطات الحكومية لم تقرّ للشعب اللبناني بعد بحقه في التعليم الإلزامي المجاني بالرغم من كثرة الحديث عنه منذ بداية الخمسينات، حين صرح رئيس قسم التعليم الإلزامي في الأونيسكو في تلك الفترة قائلاً: «إن لبنان يستطيع الوصول إلى التعليم الإلزامي كاملاً خلال خمس سنوات»[44]. وقد أعادت دراسة وضعها باحثان في منتصف الثمانينات انبعاث هذا الأمل الذي لا يزال يدغدغ آمال الكثيرين من أفراد الشعب اللبناني. تقول الدراسة إن الدولة في لبنان قادرة على تأمين التعليم المجاني الإلزامي لكل التلاميذ المنتسبين إلى التعليم الابتدائي والمتوسط عن طريق ترشيد إنفاق الاعتمادات المرصدة لهما في وزارة التربية والفنون الجميلة وخارجها، لا سيما التقديمات المدرسية التي تتمّ عبر مؤسسات الدولة والمصالح المستقلة والبلديات. ويكفي لتحقيق هذا الأمل، يقول الباحثان، أن تأخذ الدولة القرار السياسي، فالعوائق ليست مالية بل سياسية[45] ولا تزال الدولة عبر أجهزتها، لا سيما المركز التربوي للبحوث والإنماء، تدرس وتتمنى تعميم التعليم الأساسي (الابتدائي والمتوسط)، وجعله إلزامياً، مجانياً لكل اللبنانيين في وقت قريب[46].

إن التقصير في بلوغ هذا الهدف يعود في رأينا لسببين رئيسيين:

- الهدر الكبير في الموارد المالية المخصصة للتعليم،
- وغياب التخطيط على المدين القصير والطويل.

بالنسبة إلى الهدر فقد رأينا نموذجاً منه في تعدد الإدارات المعنية بالتربية وتشتّتها وعدم التنسيق بينها، وفي حشد عدد كبير من المعلمين والأساتذة والأجراء اللذين يستنزفون ما يقارب من ثلثي الاعتمادات المخصصة للتربية في الموازنة مما تسبب بتدني معدل التلاميذ للمعلم الواحد الذي كان عام ١٩٩٥ـ

٤٤ ـ عقراوي، متى: «فلسفة تربوية متجددة وأثرها في التعليم الإلزامي»، في: **فلسفة تربوية متجددة**، بيروت، دائرة التربية في الجامعة الأميركية، ١٩٥٨، ١٢٨.

٤٥ ـ وهبة، نخلة ووجيه معماري: «هل نريد فعلاً تعميم مجانية التعليم في لبنان؟»، مجلة **الأبحاث التربوية** (كلية التربية، الجامعة اللبنانية، بيروت)، العدد ١٣ (١٩٨٤)، ٤٩ ـ ٧٠.

٤٦ ـ المركز التربوي للبحوث والإنماء: **الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان**، بيروت، ١٩٩٥، ٢٣.

١٩٩٦ ثمانية تلاميذ للمعلم الواحد[47]. كما رأينا هدراً كبيراً في الاعتمادات المرصدة خارج الوزارات الثلاث المعنية بالتربية، والتي تذهب بغالبيتها لمساعدة القطاع الخاص، ولا تفيد القطاع الرسمي الذي يرزح تحت كثير من الأعباء والمصاعب.

أما التخطيط التربوي فهو شبه غائب لأن معظم القرارات التي تتّخذ في هذا القطاع مرتجلة، أو وليدة الصدف والضغوط، وبالتالي بعيدة عن الدراسة العلمية التي تراعي حاجات التعليم وتطوره المستقبلي وربطه بالنشاطات الاقتصادية والاجتماعية[48].

٤٧ ـ المركز التربوي للبحوث والإنماء: ١٩٩٧، المرجع المذكور، ٢٧.

٤٨ ـ معلوف، نايف وخليل أبو رجيلي: **الوضع التربوي في لبنان، واقع ومعاناة**، بيروت، ١٩٨٧، ١٦ ـ ١٧.

الفصل الخامس

قضية تدريس الحقوق في لبنان

رؤوف الغصيني*

مقدمة

إتخذ تدريس الحقوق في لبنان طابع القضية الشائكة التي اختلف حولها الناس، فكانت لهم تجاهها مواقف متباينة تناولت حرية إنشاء معاهد الحقوق وشروط الإلتحاق ولغة التدريس فيها، وبعد ذلك، شروط الإنتساب إلى نقابة المحامين**. ولئن كانت شؤون التربية في لبنان بمجملها موضع جدل ومناظرة وسجال في كثير من الأحيان، فإن قضية تدريس الحقوق فاقت في حدّتها أي

---

* يعمل حالياً مديراً لمركز الموارد التربوية في الانترناشونال كولدج، بيروت. وهو أيضاً أستاذ مشارك للتربية في الجامعة الأميركية في بيروت. نال البكالوريوس والماجستير في التربية من الجامعة الأميركية في بيروت ثم دكتوراه فلسفة في التربية من جامعة ستانفورد في الولايات المتحدة. تولى التدريس في الانترناشونال كولدج وفي جامعة كاليفورنيا (دايفيس)، ثم في الجامعة الأميركية في بيروت، حيث تولى رئاسة دائرة التربية، وقسم التربية والبرامج الخاصة لفترة من الوقت. شارك في تأسيس مدرسة لندن الدولية وتولى إدارتها فترة ثماني سنوات. تناولت كتاباته تطور علاقة الدولة بالتعليم الخاص في لبنان، والتحركات الطالبية في جامعات لبنان، ودور التربية في تنمية الإبداع العلمي والتكنولوجي، ودور مراكز البحوث في التطوير التربوي.

** يشكر الكاتب الآنسة إيمان شاهين على معاونته في جمع المعلومات المتعلّقة بهذه الدراسة.

قضية تربوية أخرى بالنظر إلى تأثيرها على البيئة الثقافية السياسية ـ الطائفية في البلاد. ويهمّنا في هذه الدراسة أن نتتبّع سير هذه القضية ببعض التفصيل فنحدّد عناصرها ونتلمّس مواقف الأطراف الفاعلة فيها ونسلّط الضوء على موقف الدولة منها بوجه خاص.

إتّسمت دراسة الحقوق بأهمية تاريخية منذ أواخر العهد العثماني وعلى امتداد فترة الإنتداب وصولاً إلى عهد الاستقلال. فقد كانت شهادة الحقوق تفتح لصاحبها باب مهنة رفيعة المكانة، أو وظيفة عالية المقام، أو كلتيهما، مع إمكان ولوج الحياة السياسية اللبنانية وتبوّء مراكز سياسية هامة. فالحقوق، كما قال أحد نقباء المحامين، «هي مادة فتوى وتوجيه وحكم، وطلاب الحقوق هم أركان الدولة في المستقبل...»[١]، بل إن هذا النقيب رأى أن تعليم الحقوق «يمتُّ بصلة حتى إلى مستقبل لبنان واستقلاله»[٢].

وإذا تذكّرنا أن تدريس الحقوق في لبنان كان حتى الخمسينيات في أيدي معهد الحقوق التابع لجامعة القديس يوسف وحده دون سواه من المعاهد، أدركنا مقدار القوة التي كان يتمتّع بها ذلك المعهد من خلال تخريج دفعات سنوية من المحامين على مدى عقود عدّة من الزمن. فحتى أواخر الستينيات كانت الأغلبية الساحقة من كبار موظفي الدولة من خريجيه، إذ أن شهادة الحقوق كانت وما زالت شرطاً ضرورياً لتسلّم معظم الوظائف العامة العليا والوسطى في الدولة[٣]. ونقابة المحامين في بيروت، كما تقول كلوديت سركيس، «مخرّجة لرجال السياسة من رؤوساء جمهورية وحكومة ومجلس نواب، ووزارء ونواب. فتسعة محامين تبوأوا مركز رئاسة الجمهورية*...

---

١ ـ سعادة، فيليب: **تعليم الحقوق وإضراب المعلّمين في لبنان**، بيروت، نقابة المحامين، ١٩٦١، ٤.

٢ ـ **صحيفة النهار**، ٦/ ٥/ ١٩٦١.

٣ ـ انظر: Salem, Elie: «The Lebanese Administration» in: Nassar, Salwa (ed.): **Cultural Resources in Lebanon,** Beirut, Librairie du liban, 1969.

وأيضاً: Zahlan, A.B.: «Problems of Educational Manpower and Institutional Development» in: Nader, Claire and A.B. Zahlan (eds.): **Science and Technology in Developing Countries,** London, Cambridge University Press, 1969, 343.

* هم: إميل إده، بترو طراد، بشارة الخوري، كميل شمعون، شارل حلو، إلياس =

وخمسة تولوا رئاسة مجلس النواب*... أما رئاسة الحكومة فتولاها عشرة محامين أيضاً**... وكثر من المحامين وصلوا إلى الندوة البرلمانية وإلى مجلس الوزراء»[٤]. وإذا كانت شهادة المحامي مصدر قوة له ومكانة ونفوذ ومركز سياسي، فهو يستمد مزيداً من الدعم من نقابته التي تمثل هيئة مهنية وطنية ذات أبعاد سياسية، كونها معنية مباشرة بقضايا الحرية والديمقراطية التي هي أساس عمل أعضائها، أفراداً وجماعة. هذا الدور الوطني الذي تضطلع به نقابة المحامين عبّر عنه النقيب السابق شكيب قرطباوي بقوله: «...هذه النقابة عيّن الحاكم الإداري الفرنسي عام ١٩١٩ أول نقيب لها، فاجتمع مجلسها برئاسة النقيب المعيّن، ليعلن تمسّكه بالإنتخاب، وليطالب بإستقلال لبنان، وبإعتماد اللغة العربية لغة رسمية وحيدة. إن نقابة تبدأ حياتها بمثل هذه الشجاعة هي نقابة لا تحابي ولا تخاف قول الحق»[٥].

ليس غريباً، إذن، أن تكون شهادة الحقوق ومهنة المحاماة موضع طموح عدد كبير من الشباب اللبناني الساعي، في النصف الأول من هذا القرن، إلى بلوغ مركز ثقافي ـ اجتماعي ـ سياسي ذي شأن أو الاحتفاظ بمركز كهذا كان لأبيه قبله. وليس غريباً كذلك أن يكون الإنتساب إلى معهد الحقوق الفرنسي محطّ آمال هذا الشباب لأنه كان السبيل الوحيد لنيل الإجازة وممارسة المهنة، باستثناء القليلين الذين قدّر لهم أن يدرسوا الحقوق في الخارج.

تولى المعهد تدريس الحقوق الفرنسية ابتداء من العام ١٩١٣، والمرجّح أن أكثرية طلابه كانوا من المسيحيين[٦]. ولما كان إتقان اللغة الفرنسية شرطاً مهماً

= سركيس، بشير الجميّل، أمين الجميّل، ورينه معوض.

* هم: إميل إده، بترو طراد، حبيب أبو شهلا، كامل الأسعد، ونبيه بري.

** هم: إميل إده، بشارة الخوري، بترو طراد، رياض الصلح، عبد الله اليافي، سامي الصلح، رشيد الصلح، شفيق الوزان، وعمر كرامي.

٤ ـ **صحيفة النهار**، ٢٨/ ١٠/ ١٩٩٧.

٥ ـ **صحيفة النهار**، ٢٤/ ١٠/ ١٩٩٧.

٦ ـ تورد فادية أبو خليل فضل الله، نقلاً عن دائرة الدراسات الاقتصادية والإحصاءات (إحصاء ١٩٤٢، ١٩٤٤) ص ٦٤، إحصاءات عن توزيع الطلاب بحسب الجنس والجنسية للأعوام ٤٢/ ٤٣ و ٤٣/ ٤٤ في جامعة القديس يوسف تشير إلى أن ٦٨ـ ٧٠٪ من الطلاب كانوا من المسيحيين (فضل الله، ١٩٩٤، ص ٦٧١). ويذكر منير بشور نقلاً عن جريدة **النهار** (١٠/ ١٢/ ١٩٧٨)، أن نسبة المسيحيين من طلاب جامعة القديس يوسف بلغت ٨٥,٦٪ عام ١٩٧٧، =

من شروط الانتساب للمعهد، فقد حرم الطلبة الذين لم يتقنوا هذه اللغة من فرصة التقدم للمعهد وبالتالي من دراسة الحقوق داخل لبنان.

أولاً: معهد الحقوق في الأكاديمية اللبنانية

ظلت دراسة الحقوق مقصورة على طلبة المعهد الفرنسي حتى عام ١٩٥٣، حين إفتتحت الأكاديمية اللبنانية للفنون الجميلة فرعاً لتدريس الحقوق باللغة العربية فاخترقت بذلك وحدانيتين، وحدانية المؤسسة التعليمية ووحدانية لغة التعليم. وضمت هيئة الأساتذة في الفرع شخصيات معروفة مثل كمال جنبلاط وفؤاد رزق وأدمون نعيم وغسان تويني وأنور الخطيب. لم يكن للحكومة اللبنانية أي رد فعل مباشر على بادرة إنشاء فرع الحقوق، إلا أنها، كما يذكر الأب دوكرويه[٧]، إتصلت عام ١٩٥٤ برئيس جامعة القديس يوسف بصورة سرية للإستفسار عن إمكان إيجاد حل لطلبة الحقوق في الأكاديمية في حال وقف فرع الحقوق فيها عن العمل، فكان الجواب إيجابياً[٨]. ومن المفيد الإشارة إلى أنه بتاريخ ٧/٧/١٩٥٥ صدر مرسوم رقم ٩٨٠١ بإنشاء فرع لتدريس الحقوق اللبنانية في كلية الحقوق (الفرنسية) في بيروت[٩]. ونص المرسوم على إنشاء إجازة في الحقوق اللبنانية تمنح «للطلاب الذين يكونون قد فازوا في الامتحانات المنظمة في نهاية كل سنة للحصول على إجازة الحقوق الفرنسية على أن يفوزوا أيضاً في امتحانات خاصة» تتناول مواد الحقوق اللبنانية (المادة ٢). واللافت في المرسوم الاشتراك المباشر للدولة اللبنانية في شؤون كلية الحقوق الفرنسية بحيث «توضع مناهج الحقوق اللبنانية بالإتفاق بين وزارة التربية

= وإن هذه النسبة بلغت في عام ١٩٩٥ـ ١٩٩٦ ٨٠٪ (بشور، منير في: الامين، عدنان (إشراف): **التعليم العالي في لبنان**، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ١٩٩٧، ٥٨ ـ ٥٩).

٧ ـ يشكر الكاتب البروفسور هنري العويط على إرشاده إلى الدراسة الغنية بالمعلومات الدقيقة التي وضعها الأب جان دو كرويه، العميد السابق لكلية الحقوق والعلوم السياسية والاقتصادية في جامعة القديس يوسف والرئيس السابق للجامعة، وأوردها في كتاب ذهبي عن الكلية عام ١٩٩٣.

٨ ـ Ducruet, Jean: S. J. **Livre d'Or: 1913 - 1993,** Beyrouth, Université Saint-Joseph de Beyrouth, Faculté de Droit, de Science Politique et Economiques, 1993, 46.

٩ ـ **الجريدة الرسمية**، العدد ٢٨ (١٣ تموز ١٩٥٥).

الوطنية وإدارة الكلية» (المادة ٤)، «ويرئس وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة اللجنة الفاحصة» في الحقوق اللبنانية، ويشترك فيها ممثل عن وزارة العدل ونقيب المحامين...» (المادة ٨).

الواضح أن إنشاء فرع لتدريس الحقوق باللغة العربية في الأكاديمية اللبنانية عام ١٩٥٣ لم يكن موضع ترحيب، لا من الحكومة اللبنانية، ولا من نقابة المحامين، ولا من جامعة القديس يوسف. يقول الأب دوكرويه أن ألكسي بطرس رئيس الأكاديمية وصاحبها أضاف تدريس الحقوق بالعربية إلى تدريس الفنون الجميلة في الأكاديمية بعد أن قدّم إلى وزارة التربية علماً وخبراً بذلك ولكن دون أن يحصل على ترخيص رسمي، وأن حكماً قضائياً صدر في ٣ تموز ١٩٥٧ أكّد ضرورة حصول الأكاديمية على مرسوم يجيز لها تدريس الآداب والعلوم والحقوق[١٠]. ولدى تخريج الدفعة الأولى من طلبة الأكاديمية في هذا الفرع في تموز ١٩٥٧ إتخذ مجلس نقابة المحامين قراراً بعدم الاعتراف بشهادات المتخرجين، وأكدت الجمعية العمومية للنقابة هذا القرار في ٢٤ تموز بالرغم من تهديد نقيب المحامين فؤاد رزق بالاستقالة[١١].

يبدو أن الدولة اللبنانية، إذ عزمت على إغلاق معهد الحقوق في الأكاديمية، سعت في الوقت نفسه إلى حصر تعليم الحقوق في كلية الحقوق التابعة لجامعة القديس يوسف ولكن تحت إشراف لبناني رسمي. يروي الأب دوكرويه أن الحكومة اللبنانية أعربت لرئيس جامعة القديس يوسف في آذار ١٩٥٧ عن رغبتها في إقامة تنسيق أوسع في شأن تعليم الحقوق[١٢]، وكان ذلك بعد صدور المرسوم بإنشاء فرع الحقوق اللبنانية في الجامعة. وجرت مفاوضات بين الجانبين شارك فيها وزير العدل آنذاك إميل تيان (وكان أستاذاً في كلية الحقوق) وجان فانسان، الأمين العام لرابطة ليون الجامعية التي تنتمي إليها الكلية. وصدر بنتيجة هذه المفاوضات المرسوم رقم ١٨٦٥٥ بتاريخ ١٢ شباط ١٩٥٨ الذي قضى بإعتبار «كلية الحقوق (الفرنسية) في بيروت جزءاً من الجامعة اللبنانية ومرتبطة بوزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة بكل ما له علاقة بتدريس الحقوق اللبنانية». وبمقتضى هذا المرسوم فإن الكلية تمنح رسمياً شهادة

١٠ ـ سعادة: ١٩٦١، المرجع المذكور، ٤٧ ـ ٥٠.

١١ ـ Ducruet: 1993, op. cit., 46.

١٢ ـ Ibid., 46.

الليسانس في الحقوق اللبنانية، ويجري التدريس فيها وفقاً لنظامها القائم تحت إشراف الحكومة اللبنانية ورقابتها. ويمارس الرقابة مجلس إدارة أعلى رئيسه الفخري رئيس الجمهورية ويتناوب على ترؤس جلساته رئيس الجامعة اللبنانية ورئيس جامعة القديس يوسف بوصفهما عضوين دائمين ونائبين للرئيس. وتشمل مهام هذا المجلس تحديد مناهج الحقوق اللبنانية ومراقبة تطبيقها وتطوّر تدريسها وتسمية الأساتذة المكلفين إعطاء الدروس (المادة ٦). كما نص المرسوم على أن جميع مواد الحقوق اللبنانية تدرّس وتجري إمتحاناتها باللغة العربية (المادة ٩). أما بشأن إرتباط الكلية بوزارة التربية فقد أوجب المرسوم على مجلس الإدارة الأعلى تقديم تقرير سنوي للوزارة عن سشير الدراسة في الكلية (المادة ٦). ونص على أن يمثل أحد الأساتذة اللبنانيين في الكلية لدى اللجان الفاحصة في إمتحانات شهادة الليسانس الفرنسية...» (المادة ٧).

وهكذا توصلت الحكومة اللبنانية إلى صيغة باتت معها قادرة على القول إن إعتبار كلية الحقوق الفرنسية تابعة للجامعة اللبنانية تعدّى الشكل إلى الإشراف والمراقبة، بينما برر أركان الكلية التخلي عن بعض إستقلاليتها بإستمرار حصر تعليم الحقوق فيها، ولو ضمن نطاق الجامعة اللبنانية، مما سيتيح للحكومة منع إستمرار معهد الأكاديمية أو قيام معاهد أخرى.

تنبّه طلبة الحقوق في الأكاديمية اللبنانية إلى صدور مرسوم شباط ١٩٥٨ الذي عرف بمرسوم «لبننة» كلية الحقوق الفرنسية، وخشوا أن تصبح الكلية الفرنسية بديلاً «لبنانياً» لمعهد الأكاديمية فأعلنوا إضراباً فورياً ما لبثوا أن اضطروا إلى تعليقه بسبب اضطراب الأوضاع السياسية في البلاد في بداية ذلك العام الذي شهد إنتفاضة مسلحة ضد عهد الرئيس كميل شمعون[١٣].

يمكن اعتبار أحداث عام ١٩٥٨ تعبيراً سياسياً وعسكرياً عن حالة الصراع الحادّ التي كانت قائمة بين دول الغرب وحركة التحرر العربية بقيادة جمال عبد الناصر، ومحاولة لتقرير موقع لبنان في ذلك الصراع. ولا شك في أن إتّحاد مصر وسوريا في «الجمهورية العربية المتحدة» أثار حدة الصراع الداخلي في لبنان بين حريص على صيغة لبنان مستقلّ قريب من العرب وبعيد عنهم في الوقت نفسه، وبين مؤمن بانتماء لبنان الكامل إلى الوطن العربي. وتبدو النتيجة

١٣ ـ *L'Orient*, 16 - 17/1/1958.

التي أدّت إليها أحداث ذلك العام مرتبطة بتطور مسألة تدريس الحقوق. فكما هو معروف، جاء انتخاب فؤاد شهاب رئيساً للجمهورية نتيجة توافق أميركي ـ عربي (ناصري)، وتبع ذلك، بعد مد وجزر، تأليف حكومة رباعية «متوازنة» برئاسة رشيد كرامي وعضوية كل من حسين العويني وبيار الجميّل وريمون إدّه. وقدّر لهذه الحكومة أن تتولى معالجة مسألة تدريس الحقوق من خلال السؤالين الكبيرين اللذين أثارهما قيام فرع الحقوق في الأكاديمية: (١) من له الحق بتدريس الحقوق؟ و (٢) بأية لغة (أو لغات) يجري التدريس؟

بعد أن تسلّمت الحكومة الرباعية زمام الأمور وعادت الأوضاع الطبيعية إلى البلاد، واصل متخرجو الحقوق من الأكاديمية مساعيهم للحصول على إعتراف الدولة ونقابة المحامين بشهاداتهم. ولّما لم يصلوا إلى نتيجة إيجابية، بدأ فريق منهم إضراباً عن الطعام أمام مبنى وزارة التربية[١٤]. وحسماً للأمر، بادرت الحكومة إلى تسوية أوضاع هؤلاء المتخرجين ولكن من ضمن إجراء أوسع قضى بوقف تدريس الحقوق والعلوم السياسية والإقتصادية في الأكاديمية اللبنانية وإتاحة الفرصة لطلابها لمتابعة دراستهم في كلية الحقوق الفرنسية. (وقد مهدت لهذا الإجراء في الترتيبات التي كانت قد أجرتها مع جامعة القديس يوسف منذ عام ١٩٥٤ كما سبق ذكره). وما لبثت أن أصدرت مرسوماً اشتراعياً رقم ٤ بتاريخ ٥/١/١٩٥٩[١٥]، أجاز «للطلاب الذين تخرجوا في الحقوق من الأكاديمية اللبنانية في السنة الدراسية ١٩٥٦ـ ١٩٥٧ والسنة الدراسية ١٩٥٧ـ ١٩٥٨ أن يتقدموا لإمتحان خاص تنظّمه وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة يمنح الناجحون فيه شهادة الليسانس في الحقوق اللبنانية...» (المادة ١). ونص المرسوم الإشتراعي كذلك على أنه «يحق منذ الآن للطلاب الحاليين الذين أتموا السنوات الثالثة والثانية والأولى حتى تشرين الثاني ١٩٥٨ في الأكاديمية اللبنانية أن يتقدموا لإمتحان مقابل، ومن ينجح منهم يمكنه أن يسجّل اسمه في كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية في بيروت...» (المادة ٢). وضمن المرسوم الاشتراعي ترتيباً مماثلاً لطلاب فرع العلوم السياسية والاقتصادية في الأكاديمية مع أن هذا الفرع لم يكن موضع جدل كفرع الحقوق. أما أخطر ما ورد في المرسوم الاشتراعي الصادر عام

١٤ ـ صحيفة النهار، ٤/١/١٩٥٩.

١٥ ـ سعادة: ١٩٦١، المرجع المذكور، ٧.

١٩٥٩ فكان مادته الخامسة التي نصّت على ما يلي:

تتوقف الأكاديمية اللبنانية للفنون الجميلة عن تدريس الحقوق والعلوم السياسية والإقتصادية حالاً.

أثار هذا المرسوم الاشتراعي ردود فعل متعارضة، انطلاقاً من التوقعات التي كان يحملها كل فريق أو فئة من الفئات ذات الشأن. وأذاع رئيس الأكاديمية ألكسي بطرس بياناً فيه الكثير من المرارة والخيبة، ولكنه أيضاً حدّد المشكلة بأنها صراع بين فئتين وبين لغتين:

(...) إنما هي قضية صراع عنيف وخفي بين فئتين: فئة لا تزال منذ عهد الإنتداب وبالنسبة لثقافتها المعينة تستأثر بمرافق البلاد وتسعى للحفاظ على إمتيازاتها المكتسبة بحرمان غيرها من مقاسمتها هذه الإمتيازات، وفئة تسعى عن طريق العلم والمعرفة للوصول إلى حقها المقدس في الحياة والمساهمة بإدارة الدولة وتوجيهها والتمتع بما للفئة الأولى من حقوق وامتيازات. والقضية هي أيضاً صراع عنيف بين لغتين، اللغة العربية لغة البلاد الرسمية تشق طريقها لغة قوم وعلم، ولغة أجنبية فرضها الإنتداب لغة رسمية لم تنته «رسميتها التعليمية» بعد رغم انتهاء عهده[١٦].

ولفت بطرس في بيانه إلى إقفال معهد العلوم السياسية والإقتصادية في الأكاديمية الذي لم يكن موضع نزاع كمعهد الحقوق، وعزا هذا الإجراء إلى «السياسة التعليمية المتبعة في لبنان، سياسة قد تقضي على المؤسسات الوطنية عامة، من رسمية وأهلية، وعلى التدريس باللغة العربية خاصة»[١٧].

لم يكن للأكاديمية اللبنانية دعم سياسي قوي تخشاه الحكومة. ولئن تعاطف معها جمهور واسع من المثقفين والعاملين في الحقل العام كمؤسسة وطنية لا طائفية كانت تسعى إلى تعزيز التعليم الجامعي باللغة العربية، فإن هؤلاء لم يشكلوا تياراً ضاغطاً يؤثر في صناعة القرار، ما خلا الذين كانت لهم مصلحة مباشرة، أي الخريجين والطلاب. أما الخريجون فقد لحظ المرسوم الإشتراعي حلاً عملياً لتدبير وضعهم المهني، وأما الطلاب فقد تحولت أنظارهم من مسألة إقفال

١٦ ـ صحيفة النهار، ٨/١/١٩٥٩.

١٧ ـ المرجع نفسه.

معهدي الحقوق والعلوم السياسية في الأكاديمية إلى مسألة قصور المرسوم الإشتراعي عن إيجاد حل مرض لقضيتهم، أي متابعة دراسة الحقوق باللغة العربية. فارتضوا الإنتقال من الأكاديمية شريطة أن تتأمن لهم دراسة باللغة العربية، وأصبح هذا محور تحركهم بعد صدور المرسوم الإشتراعي.

أثارت قضية لغة التعليم في تدريس الحقوق سجالاً عريضاً طيلة شهر كانون الثاني من العام ١٩٥٨، وكانت له جوانب سياسية وطائفية وثقافية وتربوية ومهنية. في طليعة أنصار التعليم بالعربية كان طلاب الأكاديمية الذين كانوا قد التحقوا بمعهد الحقوق في الأكاديمية على هذا الأساس، أمّا لجهلهم اللغة الفرنسية وقد أتوا من مدارس إنكليزية التوجّه، أو لعدم إتقانهم الفرنسية وقد أتوا من مدارس محدودة الإمكانات أو مدارس إسلامية تعتمد العربية لغة تعليم. فتحرك طلاب الأكاديمية هؤلاء، يؤازرهم طلبة جامعيون وثانويون من المدارس المذكورة، في إضراب شامل شلّ العمل المدرسي فترة أسبوعين. وساندهم تيار شعبي، عروبي ـ يساري ـ إسلامي، تمثلت أهدافه في الحدّ من السيطرة اليسوعية الفرنسية على تعليم الحقوق وتخريج المحامين، والعمل على تعزيز ثقافة وطنية عمادها اللغة العربية. بالمقابل، ركّز دعاة الحفاظ على التعليم باللغة الفرنسية على الإرتباط التاريخي لدراسة الحقوق في لبنان بالثقافة الحقوقية الفرنسية، هذا الإرتباط الذي يتعدى مسألة اللغة كوسيلة تواصل إلى اللغة ككيان ثقافي. ودعا هؤلاء إلى إبقاء القضية خارج النطاق السياسي ـ الطائفي، مع علمهم الأكيد بأن تعليم الحقوق بالعربية على نطاق واسع سيسهم في تعديل صورة لبنان الثقافية ـ التربوية وفي تغيير تركيبة الجسم النقابي للمحامين من حيث انتماءات أعضائه الثقافية والطائفية والعقائدية. وفي هذا الجانب أيضاً تحركت جموع الطلاب في الجامعات والمدارس ذات الطابع المسيحي ـ الفرنسي في إضرابات مضادة مطالبة بالحفاظ على المستوى الثقافي والمهني للمحاماة من خلال الإبقاء على اعتماد الفرنسية كلغة التعليم. وانتقل الخلاف إلى داخل الحكومة، فمال كل من أعضائها إلى موقف الجهة التي كان يمثلها، وكاد الخلاف يتحول أزمة سياسية. غير أن رئيس الحكومة رشيد كرامي، الذي إشتدت الأزمة أثناء غيابه في القاهرة، إتخذ موقفاً توفيقياً، فقال في مجلس النوب أن الحكومة تسعى إلى تحقيق الأمرين اللذين يتفق عليهما الجميع في شأن تدريس الحقوق، وهما المحافظة على المستوى العلمي العالي وتعزيز اللغة العربية

في آن[١٨]. في هذه الأثناء وصل من فرنسا البروفسور جان فنسان أستاذ الحقوق في جامعة ليون والأمين العام لرابطة ليون الجامعية (التي ينتمي إليها المعهد الفرنسي) واشترك في محادثات بشأن هذه القضية مع أركان الدولة ومدير معهد الحقوق الفرنسي وبعض كبار أساتذة المعهد والمستشار الثقافي في السفارة الفرنسية. ومع أن تفاصيل محادثاته ظلت طيّ الكتمان، فقد ذكر عنه قوله إن ليس ثمة ما يمنع تدريس الحقوق باللغة العربية،[١٩]. في اليوم نفسه، توصل مجلس الوزراء إلى حلّ صدر بمرسوم رقم ٤٧٦ تاريخ ١٩٥٩/١/٢٤ [٢٠]، قضى بإنشاء كلية للحقوق في الجامعة اللبنانية تحتوي على فرعين: الفرع الأول يشتمل على أربعة صفوف وتدرّس فيه أساساً الحقوق والعلوم السياسية والإقتصادية باللغة العربية ويقود الطلاب رأساً إلى الإجازة اللبنانية في الحقوق. والفرع الثاني يشتمل على أربعة صفوف وتدرّس فيه الحقوق والعلوم السياسية والإقتصادية باللغة الفرنسية ويقود الطلاب إلى الإجازة اللبنانية في الحقوق وفقاً للشروط المعمول بها حالياً (المادة ١). وسمّى المرسوم لجنة من عشرة أعضاء مهمتها وضع النصوص والتنظيمات لتطبيق المرسوم (المادة ٢)*. بصدور هذا المرسوم حقق دعاة تعليم الحقوق بالعربية إنجازاً واضحاً أدّى فيما بعد إلى إنشاء كلية للحقوق في الجامعة اللبنانية. ولكن ثمن هذا الإنجاز كان إغلاق معهد الحقوق في الأكاديمية اللبنانية نهائياً. وفي الوقت نفسه، حفظ المرسوم لكلية الحقوق الفرنسية وضعها القائم كفرع ثان لكلية الحقوق الجديدة في الجامعة اللبنانية.

عملت اللجنة المنصوص عنها في المرسوم رقم ٤٧٦ على وضع المبادىء والصيغ التنظيمية لكلية الحقوق المستحدثة طوال الفترة بين كانون الثاني وتشرين الثاني من العام ١٩٥٩. يقول الأب دوكرويه أنه كان أمام اللجنة مسألتان: الأولى، تحديد بنية الفرع الأول، الذي سيستحدث للتدريس باللغة العربية،

١٨ ـ صحيفة **النهار**، ١٩٥٩/١/٢١.

١٩ ـ *Daily Star*, 22/1/1959.

٢٠ ـ **الجريدة الرسمية**، العدد ٤ (٢٨ كانون الثاني ١٩٥٩).

* تألفت اللجنة من: عبد الله اليافي (رئيساً)، بهيج تقي الدين، إميل تيان، جورج فيليبيدس، شكري القرداحي، وفيق القصار، جورج سيوفي، بشارة طباع، صبحي محمصاني، وجواد عسيران.

وفلسفته ومناهجه، والثانية تحديد درجة التنسيق والتوحيد الإداري والتعليمي بين الفرعين [٢١]. حول المسألة الأولى، انقسمت اللجنة بين رأي يدعو إلى منح الطلاب الخيار بين اللغتين الفرنسية والإنكليزية لدراسة بعض المواد، ورأي آخر يقول بالحفاظ على اللغة الفرنسية لا كلغة تعليم وحسب بل كلغة ثقافة وممارسة حقوقية نشأت ضمنها دراسة الحقوق في لبنان [٢٢]. وذهب أصحاب هذا الرأي أبعد من موضوع اللغة، إلى القول إن الصالح العام يقتضي أن يكون لأهل القانون في البلاد ثقافة حقوقية واحدة ولو إختلفت لغة التعليم [٢٣]. غير أن القرار النهائي في هذه المسألة رجّح الرأي الأول بإعطاء الخيار بين الفرنسية والإنكليزية كما سيرد ذكره. أما مسألة العلاقة بين الفرعين، فكان الإتجاه نحو إبقائهما منفصلين متوازيين. فالحكومة اللبنانية، كما يعرض الأب دوكرويه، لم تشأ أن تكون ثمة مشاركة فرنسية في إتخاذ قرارات خاصة بالجامعة الرسمية، والكلية الفرنسية من جهتها كانت حريصة على مناهجها وإستقلاليتها وتجنب «التدخلات السياسية» في شؤونها [٢٤].

في ١٤ تشرين الثاني ١٩٥٩ صدر مرسوم مطوّل برقم ٢٥١٦ يحدّد بالتفصيل نظام كلية الحقوق في الجامعة اللبنانية ويتناول تنظيم الإدارة وشروط قبول الطلاب ومنهاج الدراسة والامتحانات وغيرها من الأمور[٢٥]. يلاحظ أولاً أن المرسوم احتفظ للدولة اللبنانية وحدها بحق منح شهادة الإجازة أو غيرها من شهادات التخصص في الحقوق اللبنانية وبإقرار ومراقبة مناهج دروس هذه الشهادات وإمتحاناتها، «مع مراعاة أحكام المادة العاشرة من الدستور اللبناني التي تضمن حرية التعليم» (المادة ٢). ولحظ المرسوم فرعين لكلية الحقوق والعلوم السياسية والاقتصادية في الجامعة اللبنانية: الفرع الأول تتولى شؤونه الكلية نفسها، والفرع الثاني تتولى شؤونه كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية في جامعة القديس يوسف* وفاقاً لنظامها المستقل وضمن الشروط المحددة في هذا

٢١ ـ Ducruet: 1993, op. cit., 50 - 52.

٢٢ ـ Ibid., 51.

٢٣ ـ Ibid., 51.

٢٤ ـ Ibid., 52.

٢٥ ـ **الجريدة الرسمية**، العدد ٦٠ (١٨ تشرين الثاني ١٩٥٩).

* يلاحظ أن هذا المرسوم أشار إلى كلية الحقوق كجزء من جامعة القديس يوسف، بينما كانت النصوص القانونية السابقة تشير إليها كـ «كلية الحقوق في بيروت» فقط.

المرسوم (المادة ١)، «وعلى إدارة كل من الفرعين أن تقدم تقريراً سنوياً إلى وزارة التربية يتضمن خلاصة سير الأعمال فيها» (المادة ٢). وحدد المرسوم لغات التعليم على الشكل التالي: «تكون الدراسة والإمتحانات في الفرع الأول باللغة العربية باستثناء مادة أو أكثر في كل سنة دراسية تعطى بإحدى اللغتين الفرنسية أو الإنكليزية بحسب إختيار الطالب وتكون الدراسة والإمتحانات في مواد القانون اللبناني في الفرع الثاني باللغة العربية»... (المادة ٤). ونصّت المادة ١٦ على أن «لرئيس مجلس الجامعة اللبنانية حق الإشراف على الفرع الأول»، دون إشارة إلى حق مماثل له في الإشراف على الفرع الثاني. واشترطت المادة ١٧ لقبول الطلاب اللبنانيين والأجانب في السنة الأولى من الفرع الأول أن يكونوا من حملة القسم الثاني من البكالوريا اللبنانية أو إحدى الشهادات المعادلة لها رسمياً. ومن تفصيل منهاج الدراسة في الفرع الأول يتبين أن اللغتين الفرنسية والإنكليزية وضعتا في النهاية على مرتبة واحدة دون مراعاة وجهة النظر القائلة إن دراسة الحقوق في لبنان تستدعي الإلتزام بالثقافة الحقوقية الفرنسية. ففي السنة الأولى، خيّر الطلاب بين دراسة القانون المدني الفرنسي باللغة الفرنسية أو القانون الإنكليزي باللغة الإنكليزية. وفي السنة الثانية، أعطي الخيار بين القانون الإداري الفرنسي والمقارن بالفرنسية وعلم الإدارة بالإنكليزية. واستمر النسق الاختياري نفسه في السنتين الثالثة والرابعة كذلك (المادة ٢٠).

وأخيراً، لم ينس واضعو المرسوم طلاب الأكاديمية اللبنانية الذين قادوا تحرك كانون الثاني الذي أدّى في نهاية المطاف إلى صدور المرسوم، فنصّت المادة ما قبل الأخيرة منه على ما يلي بشأنهم: «يتابع على أساس المنهاج الجديد طلاب الأكاديمية الناجحون سنة دراستهم في الصفوف الجديدة التي يحق لهم الانتساب إليها...» (المادة ٣١).

بعد أيام قليلة من صدور هذا المرسوم، عين مجلس الوزراء أول مجلس إدارة لكلية الحقوق في الجامعة اللبنانية من وفيق القصار عميداً، وفؤاد رزق، صبحي محمصاني، بهيج تقي الدين، خليل جريج، جواد عسيران، أدمون رباط، وبترو طراد، أعضاء[٢٦].

٢٦ ـ صحيفة النهار، ١٩/١١/١٩٥٩.

ثانياً: معهد الحقوق في جامعة بيروت العربية

ما أن حلّت مشكلة فرع الحقوق في الأكاديمية اللبنانية وخريجيه وطلابه، وحسم الجدل حول تعليم الحقوق باللغة العربية في الجامعة اللبنانية، حتى ظهرت مشكلة جديدة بالإعلان عن تدريس الحقوق ضمن برامج جامعة بيروت العربية التي بدأت أعمالها في خريف عام ١٩٦٠. والمعروف أن هذه الجامعة أنشأتها جمعية البر والإحسان في بيروت، ولكنها تعمل بمثابة فرع لجامعة الإسكندرية من الناحيتين الأكاديمية والإدارية. نشأت جامعة بيروت العربية في وقت شهد انتشار الحركة القومية وبلغ فيه المدّ الناصري أوجه في البلدان العربية ومنها لبنان مما أعطى الجامعة زخماً سياسياً وشعبياً إلى جانب الدعم الذي تلقته كحاجة تربوية للطلاب الذين كانوا ينهون دراستهم الثانوية دون أن يتقنوا لغة أجنبية، إذ أن كثيرين منهم كانوا يتقدمون لإمتحانات الشهادة «الموحّدة» السورية أو «التوجيهية» المصرية اللتين كانتا في ذلك الحين معادلتين للبكالوريا اللبنانية ـ القسم الثاني.

أثار فتح معهد الحقوق الجديد الفئات التي حاربت معهد الأكاديمية اللبنانية وعارضت تدريس الحقوق باللغة العربية. وكان في مقدمة المعترضين نقابة المحامين في بيروت التي إتخذت موقفاً متشدداً، داعية إلى وقف المعهد الجديد. ولما لم تلمس تجاوباً فورياً من الحكومة، أعلن مجلسها قراراً بالإضراب بتاريخ ٤ كانون الثاني ١٩٦١، ثم أحاله إلى الجمعية العمومية للمحامين التي اتخذت القرار التالي في جلسة عقدتها في ١٥ نيسان ١٩٦١:

الاحتجاج الشديد لدى الحكومة على تغاضيها عن فتح معهد الحقوق الجديد في بيروت والطلب منها قفل هذا المعهد ومنع إنشاء أي معهد جديد لتعليم الحقوق في لبنان والإستمرار في حصر تعليم الحقوق في الجامعة اللبنانية التي هي مؤسسة حكومية لبنانية للجميع بفرعيها المنشأين والمخصصين لهذا التعليم، وإعلان الإضراب ريثما تنفذ الحكومة هذا القرار[٢٧].

واختصر نقيب المحامين فيليب سعادة موقف النقابة بنقطتين:

«الأولى: إن إنشاء المعهد المذكور كما أن إنشاء أي معهد جديد آخر لتعليم

٢٧ ـ سعادة: ١٩٦١، المرجع المذكور، ٤.

الحقوق في لبنان ـ مخالف للتنظيم الذي حصر هذا التعليم بالدولة ومنها بالجامعة اللبنانية الحكومية الرسمية بفرعيها المخصصين لهذا التعليم». و «الثانية: أن إنشاء معهد الحقوق الجديد غير قانوني لأن لا رخصة لديه بمرسوم، ولأنه يخالف مبادىء السيادة الوطنية اللبنانية»[28]. وانبرى النقيب سعادة، بما كان له من ضلوع بالقانون، وخبرة في المحاماة، ومهارة في التحليل والتفنيد والمقارعة، إلى شرح موقف النقابة بالتفصيل والدفاع عنه ورفع رايته كحلّ وحيد يمكن قبوله. وأصدر في أيار ١٩٦١ كتيباً بعنوان «تعليم الحقوق وإضراب المحامين في لبنان» ضمّنه قرار الجمعية العمومية وأسبابه والرد على الآراء المعاكسة، فضلاً عن المستندات الداعمة لموقف النقابة. وأكد سعادة على ضرورة الإلتزام بمبادىء السيادة الوطنية قائلاً: «إن المعهد موضوع بحثنا هو فرع لمعهد حقوق حكومي أجنبي واقع خارج لبنان، يخص حكومة أجنبية، وهذه الحكومة الأجنبية تدير معهدها الجديد في لبنان بواسطة بعثة حكومية أرسلتها إليه. فأول وأبسط مبادىء ومفاعيل السيادة الوطنية اللبنانية يمنع أي دولة أجنبية أن تأتي في لبنان عملاً ما على الإطلاق دون أن تأخذ، على الأقل، ومسبقاً، موافقة دولة لبنان بموجب مرسوم، فلكل بلد مستقل سيادته الوطنية المطلقة»[29]. والملاحظ أن النقيب سعادة لم يأتِ في سياق طرحه موضوع السيادة على ذكر جنسية معهد الحقوق في جامعة القديس يوسف ورابطة ليون التي ينتمي المعهد إليها ودور أمينها العام البروفسور فانسان في محادثات إنشاء كلية الحقوق في الجامعة اللبنانية.

قلّة هم من توقعوا أن يدوم إضراب المحامين شهوراً طويلة. ولكن الدعم الكبير الذي لقيه مجلس النقابة من أكثرية المحامين جعل المجلس صامداً في موقفه الذي لقي أيضاً تأييداً واسعاً من جميع الفئات المعارضة للناصرية في لبنان، لا سيما أن هذه الفئات اعتبرت أن إنشاء فرع لتدريس الحقوق باللغة العربية في الجامعة اللبنانية قد وفّر فرصة دراسة الحقوق للطلاب الذين لا يتقنون الفرنسية وبالتالي لم تعد ثمة حاجة إلى معهد مماثل له كمعهد الجامعة العربية. وبالرغم من قيام معارضة داخل النقابة تولاها جمع من المحامين ذوي المكانة الرفيعة مهنياً وسياسياً، فإن هؤلاء ظلّوا أقلية غير قادرة على اختراق

٢٨ ـ سعادة: ١٩٦١، المرجع المذكور، ٥.
٢٩ ـ المرجع نفسه، ٢٦.

الموقف الرسمي للنقابة. غير أن ما حال دون تحقيق نقابة المحامين أهدافها من الإضراب كان، بالدرجة الأولى، موقف الحكومة اللبنانية التي تناوب على رئاستها خلال فترة الإضراب كل من صائب سلام ورشيد كرامي. فمنذ أيام الإضراب الأولى أعلن سلام أن معهد الحقوق العربي وجد ليبقى[30]، ودعا نقابة المحامين إلى أن تدع موضوع قيام المعهد للحكومة على أن تتولى هي مسألة تنظيم مهنة المحاماة واقتراح شروط الإنتساب إليها[31]. ولا شك في أن الإعتبارات السياسية لعبت دوراً مهماً في تقرير موقف الحكومة وتثبيته طوال فترة الإضراب. فالعهد الذي تسلم الحكم بعد أحداث ١٩٥٨ برئاسة اللواء فؤاد شهاب كان حريصاً على إقامة وضمان علاقة ممتازة مع الجمهورية العربية المتحدة ورئيسها جمال عبد الناصر، والواضح أن إقفال معهد الحقوق الذي ترعاه جامعة الإسكندرية كان سيعتبر عملاً عدائياً تجاه مصر. كما أن أي رئيس حكومة لم يكن بوسعه إتخاذ موقف سلبي من المعهد إذا شاء أن يراعي رغبات قاعدته الشعبية. ولعل من تعرض للإحراج الأكبر في هذا السجال كان بيار الجميل، رئيس حزب الكتائب وعضو الحكومة الذي شكا من تأخر الحكومة في الوصول إلى حل وتخوف من أزمة خطيرة إذا استمر النزاع[32].

غير أن الذين أيّدوا إبقاء المعهد لم تكن دوافعهم عروبية وسياسية وحسب. فمسألة الترخيص المطلوب لإنشاء معاهد التعليم العالي كانت موضع جدال قانوني مفتوح شاركت فيه وزارة العدل نفسها في فترة سابقة[33]. وفرع الحقوق باللغة العربية في الجامعة اللبنانية لم يمض عليه سوى عام واحد وولادته العسيرة لم تكن تبشر بنشأة له ناشطة وسريعة. ومعهد الجامعة العربية كان يرجى له أن يستقطب، إلى جانب اللبنانيين، أعداداً كبيرة من طلبة البلدان العربية. هذه العوامل بمجملها أدّت إلى بلورة موقف متماسك مواجه لموقف نقابة المحامين. وإذ تميّز كل من الموقفين بالقناعة الثابتة حتى الصلابة لدى أصحابهما، طال الإضراب شهراً بعد شهر حتى نهاية العام ١٩٦١. ولئن كان من ثمار الإضراب إقرار أول قانون لتنظيم التعليم العالي في لبنان، فإنه لم

٣٠ ـ *l'Orient*, 16/4/1961.
٣١ ـ صحيفة **النهار**، ٢٥/٤/١٩٦١.
٣٢ ـ صحيفة **الحياة**، ٣٠/٤/١٩٦١.
٣٣ ـ سعادة: ١٩٦١، المرجع المذكور، ٥٩ ـ ٦٠.

يتوقف إلا قسراً إثر المحاولة الإنقلابية التي جرت في نهاية عام ١٩٦١.

في تموز ١٩٦١، قرر مجلس الوزراء أن يضع مشروع قانون لتنظيم التعليم العالي يحدد شروط إنشاء مؤسسات التعليم العالي الخاصة ومراقبتها. وفي الوقت نفسه، قرر المجلس الموافقة على الطلب المقدم من جمعية البر والإحسان في ٢٩ كانون الثاني ١٩٥٨ لفتح مؤسسة للتعليم العالي (أي جامعة بيروت العربية)، كما قرر أن تكون شهادة الحقوق المطلوبة للوظائف العامة تلك التي تمنحها الجامعة اللبنانية وحدها[٣٤]. غير أن هذه القرارات، مع لهجتها التوفيقية، لم تكن لترضي المحامين الذين إستمروا في الإضراب بالرغم من تهديد بعض زملائهم المعارضين بالعودة إلى مزاولة العمل إذا لم يتم التوصل إلى اتفاق قريب[٣٥]. فاستمرّ الإضراب حتى شهر كانون الأول حين تقدمت الحكومة بمشروع قانون التعليم العالي إلى مجلس النواب. وقد أثار المشروع نقمة طلاب الحقوق في جامعة القديس يوسف الذين رأوا فيه شرعنة لمعهد الحقوق في جامعة بيروت العربية. وطالب هؤلاء بإلغاء المعادلات التي كانت تعطى للشهادات الثانوية غير اللبنانية (لا سيما السورية والمصرية) لمعادلتها بالبكالوريا اللبنانية ـ القسم الثاني، مما يمكّن أصحابها من الإنتساب إلى معاهد الحقوق[٣٦]. وقد تجاوبت الحكومة ومجلس النواب مع هذا المطلب، فضمّن مشروع القانون بنداً يجعل البكالوريا اللبنانية «دون سواها» شرطاً للتقدم بطلب الانتساب إلى أي معهد من معاهد الحقوق[٣٧]. كما نصّ المشروع على جواز إستمرار معاهد الحقوق القائمة في عملها ولكنه حظّر الترخيص لأي معاهد جديدة لفترة اثنتي عشرة سنة. وأثناء مناقشة هذا البند في مجلس النواب وقبل إقرار مشروع القانون، أعلنت بعض المعاهد الخاصة البدء بتدريس الحقوق، منها معهد الحكمة الذي كان قد تولى تدريس الحقوق خلال الفترة من ١٨٧٥ إلى ١٩١٣، ومعهد الروح القدس*.

٣٤ ـ صحيفة **النهار**، ٢٠/٧/١٩٦١.
٣٥ ـ *Daily Star*, 20/7/1961.
٣٦ ـ *L'Orient*, 22/12/1961.
٣٧ ـ صحيفة **النهار**، ٢٥/١٢/١٩٦١.
* في الواقع، لم تبدأ جامعة الروح القدس بتدريس الحقوق إلا في عام ١٩٨٩. وقد سوّي وضعها بموجب المرسوم رقم ٢١٦٥ الصادر بتاريخ ٢٥/١/١٩٩٢، إذ نصت مادته =

أقر مجلس النواب مشروع قانون تنظيم التعليم العالي بتاريخ ٢٦/١٢/١٩٦١[٣٨]، غير أن نقابة المحامين وطلاب الحقوق في جامعة القديس يوسف أعلنوا عزمهم على مواصلة الإضراب. ولكن المحاولة الإنقلابية والأحداث الناتجة عنها جعلت الطلاب يوقفون إضرابهم في ٣ كانون الثاني ١٩٦٢. وفي الثامن عشر من الشهر نفسه، أنهى المحامون إضرابهم بعد جلستين صاخبتين وبعد أن إستمر أكثر من عشرة أشهر مما جعله، على الأغلب، أطول إضراب في تاريخ لبنان[٣٩].

ثالثاً: تنظيم دراسة الحقوق في جامعة القديس يوسف والمعاهد الخاصة

أدّى صدور قانون التعليم العالي في نهاية عام ١٩٦١ وإنهاء إضراب المحامين في بداية عام ١٩٦٢ إلى إنتهاء السجّال حول شرعية معهد الحقوق في جامعة بيروت العربية ومسألة إستمراره. فواصل المعهد عمله إلى جانب الفرع (العربي) الجديد في الجامعة اللبنانية والمعاهد الخاصة الأخرى التي أعلنت البدء بتدريس الحقوق في ذلك الوقت. وساد الهدوء فترة عامي ١٩٦٢ و ١٩٦٣ التي مثلت مرحلة تأسيس وانطلاق لهذه المعاهد.

غير أن أزمة جديدة نشأت أثر تخرج الفوج الأول من طلبة الحقوق في جامعة بيروت العربية الذين كان عليهم بموجب قانون التعليم العالي الصادر عام ١٩٦١، أن يتقدموا إلى امتحانات إجازة الحقوق اللبنانية ليحق لهم مزاولة مهنة المحاماة. فقد كلفت لجنة لوضع حل لهذه المسألة*، ووضعت مقترحاتها في المرسوم رقم ١٧٢٢٣ تاريخ ٢١/٨/١٩٦٤، الذي تناول مناهج تدريس

= الرابعة على ما يلي: «يسوّى وضع كلية الحقوق في جامعة الروح القدس التي لم تمارس الحقوق بشكل متواصل إلا منذ عام ١٩٨٩ وذلك عملاً بقانون تنظيم التعليم العالي الصادر بتاريخ ٢٦/١٢/١٩٦١ الذي اعتبر جامعة الروح القدس جامعة مرخصاً لها قانوناً بكلياتها كافة بما فيها كلية الحقوق». (**الجريدة الرسمية**، العدد ٥ (٣٠ كانون الثاني ١٩٩٢).
٣٨ ـ **الجريدة الرسمية**، العدد ٥ (٢٧ كانون الاول ١٩٦١).
٣٩ ـ صحيفة **الحياة**، ١٩/١/١٩٦٢.
* تألفت اللجنة من حسن قبلان، المدير العام لوزارة العدل، جان تيان، نقيب المحامين، بطرس ديب، عميد كلية الحقوق في الجامعة اللبنانية، ووفيق القصار، العميد السابق لهذه الكلية.

الحقوق في المعاهد الخاصة[٤٠]. وقد قضى المرسوم بأن يتكون المنهج من قسمين: القسم الأول يعنى بدراسة عامة للحقوق وتجري الامتحانات الخاصة به في المعاهد نفسها بإشراف مندوب أو أكثر من وزارة التربية الوطنية. والقسم الثاني من المنهج يتناول تدريس الحقوق اللبنانية وتجري الإمتحانات الخاصة به في الجامعة اللبنانية بإشراف لجنة إمتحانات رسمية. ونصت المادة الأولى من هذا المرسوم على أن أحكامه لا تتناول أصول إجراء الامتحانات في الجامعة اللبنانية بفرعيها (أي بما يشمل «فرع» كلية الحقوق الفرنسية في جامعة القديس يوسف)، وذلك بمقتضى المادة ٢٣ من قانون التعليم العالي.

أثار استثناء الكلية اليسوعية من المرسوم ١٧٢٢٣ اعتراضاً شديداً من جامعة بيروت العربية التي إعتبرت ذلك سياسة تمييز[٤١] ورفضت تطبيق المرسوم الجديد. يقول الأب دوكرويه: رغبة من الحكومة اللبنانية في تفادي أزمة سياسية، توجهت إلى كلية الحقوق في جامعة القديس يوسف بطلب إعداد مشروع مرسوم يعطي قدراً أكبر من الإشراف والرقابة للجامعة اللبنانية دون أن ينطوي ذلك على تعديل ذي أهمية في منهج الليسانس الذي تتبعه، على أن يعتمد مشروع المرسوم هذا في وضع مشروع مشابه يجري تطبيقه على المعاهد الخاصة (الأخرى)[٤٢]. وهكذا، تجنباً «للأزمة السياسية» التي أشار الأب دوكرويه إلى إمكان حدوثها، وتجاوباً مع إصرار جامعة بيروت العربية على أن تكون السياسة المتبعة تجاهها متكافئة مع السياسة المتبعة تجاه جامعة القديس يوسف، أصدرت الحكومة اللبنانية مرسومين متلازمين بتاريخ ٢١/٩/١٩٦٥، الأول رقمه ٢٦٤٢ وعنوانه «تنظيم دراسة الحقوق في المعاهد الخاصة»، والثاني رقمه ٢٦٤٣ وعنوانه «نظام الدروس والإمتحانات المؤدية إلى الإجازة اللبنانية في الحقوق في الفرع الثاني من كلية الحقوق والعلوم الإقتصادية والسياسية في الجامعة اللبنانية»، أي في معهد الحقوق الفرنسي في جامعة القديس يوسف[٤٣].

نص المرسوم الأول رقم ٢٦٤٢ على أنه «لا يحق لمعاهد الحقوق الخاصة

٤٠ - Ducruet: 1993, op. cit., 56.

٤١ - Ibid., 56.

٤٢ - Ibid., 56.

٤٣ - **الجريدة الرسمية**، العدد ٧٨ (٣٠ أيلول ١٩٦٥).

المرخص بها رسمياً أن تباشر تدريس الحقوق ما لم تكن مستوفية الشروط المنصوص عليها في قانون تنظيم التعليم العالي وما لم يقترن منهاج الدراسة لديها بتصديق وزير التربية الوطنية بموجب قرار يتخذه بعد إستطلاع رأي مجلس التعليم العالي» (المادة ٢)، ويشترط في منهاج الدراسة «أن يكون متعادلاً من حيث المستوى مع منهاج دراسة الحقوق في الجامعة اللبنانية» (المادة ٣). وجعل المرسوم رقابة وزير التربية الوطنية لمعاهد الحقوق الخاصة شاملة لجميع النواحي الإدارية والتعليمية «ولا سيما ما يتعلق منها بتوافر شروط الأهلية القانونية في الهيئة التعليمية وبأصول التدريس وبشروط قبول الطلاب وبتأليف اللجان الفاحصة وبكيفية الإمتحانات ومراقبتها». (المادة ٤). وأكد المرسوم أن شهادة الإجازة في الحقوق تمنحها الدولة اللبنانية للطلاب المنتسبين إلى معاهد الحقوق الخاصة الفائزين في الإمتحانات الختامية لدراسة القوانين اللبنانية (المادتان ٥ و ٢٦). وقسّم المرسوم المنهج إلى قسمين، «قسم أول يتعلق بدراسة مواد الحقوق بصورة عامة وقسم ثانٍ ينحصر في دراسة القوانين اللبنانية» (المادة ٦). أما منهاج القسم الأول فقد ترك أمر وضعه لكل معهد وفقاً لأنظمته المعترف بها. وأما منهاج القسم الثاني فقد حدده المرسوم بمواد عشر شملت القانون اللبناني من دستوري وإداري ومالي وعقاري، إلى قوانين الأحوال الشخصية والإرث والأوقاف والعقوبات، وأصول المحاكمات المدنية والجزائية، والنظرية العامة للموجبات والعقود (المادة ٧). وأكد المرسوم على أنه «لا يقبل في إمتحانات القوانين اللبنانية من طلاب المعاهد الخاصة اللبنانيين إلا الذين باشروا دراسة الحقوق المبنية على حيازتهم للقسم الثاني من البكالوريا اللبنانية دون سواها» على أن يعفى من هذا الشرط الذين انتسبوا إلى معاهد الحقوق قبل أول كانون الثاني من سنة ١٩٦٤ (المادة ٩). وتناول المرسوم في بابه الثالث أحكاماً تفصيلية للامتحانات وكيفية إجرائها والإشراف عليها، أعطت لوزير التربية وكلية الحقوق في الجامعة اللبنانية دوراً مهماً في تقرير مواد الإمتحان وإجراء الامتحانات وحفظ سجلات الطلاب. ولكنها نصّت على أن مكان إجراء الامتحانات هو المعاهد نفسها تحت إشراف مندوب عن وزير التربية يختاره من القضاة أو من أساتذة كلية الحقوق في الجامعة اللبنانية (المادة ١٠). أما أسئلة كل مسابقة فيحددها عميد كلية الحقوق بالجامعة اللبنانية بالإشتراك مع عميد المعهد الخاص «ويعين وزير التربية الوطنية بناء على ترشيح عميد كلية الحقوق بالجامعة اللبنانية مراقبي الامتحانات في كل معهد...» (المادة ٢١). و «تجري

امتحانات القسم الثاني من دراسة الحقوق بواسطة لجان مختلطة، وتشكل اللجنة في كل مادة من أستاذ المادة في المعهد الخاص ومن فاحص ثانٍ يعينه وزير التربية الوطنية بناء على إقتراح مجلس كلية الحقوق في الجامعة اللبنانية...» (المادة ٢٢).

أما المرسوم رقم ٢٦٤٣ الذي صدر متلازماً مع المرسوم ٢٦٤٢ وفي التاريخ نفسه (٢١/٩/١٩٦٥)، فحدد نظاماً جديداً للدروس والإمتحانات المؤدية إلى الإجازة اللبنانية في الحقوق في كلية الحقوق الفرنسية في جامعة القديس يوسف باعتبارها «الفرع الثاني» لكلية الحقوق والعلوم الإقتصادية والسياسية في الجامعة اللبنانية. جاءت إجراءات الإمتحانات في هذا المرسوم متطابقة تقريباً مع ما ورد في المرسوم ٢٦٤٢، مما حقق «التكافؤ في المعاملة» الذي طالبت به جامعة بيروت العربية. إلا أن منهج التعليم الذي نصّ عليه المرسوم جاء مختلفاً عن المنهج الوارد في المرسوم السابق، إذ أنه دمج مواضيع الدراسة الحقوقية العامة واللبنانية ضمن مواد متجانسة في منهج موحد يؤدي إلى شهادة (موحدة) لبنانية في الحقوق بدلاً من شهادة في الحقوق اللبنانية يحوزها الطالب إلى جانب شهادة الحقوق الفرنسية[44]. وهكذا، عوضاً عن أن يتكون المنهج من قسمين، عام (بالفرنسية) و«حقوق لبنانية» (بالعربية)، بات وحدة مترابطة، بعض مواده تدرس بالفرنسية والأخرى بالعربية: «يجري الامتحان في كل مادة من مواد القوانين اللبنانية المذكورة والمادة المقابلة لها من الدراسة الحقوقية العامة، بإحدى اللغتين العربية أو الفرنسية أو بهما معاً»... (المادة ٨). وبدلاً من أن يكون الإشراف اللبناني الرسمي على «القسم اللبناني من المنهج» كما هي الحال في المعاهد الخاصة الأخرى، تركّز الإشراف الرسمي هنا على الإمتحانات التي تجري باللغة العربية، فيشترك رئيس اللجنة الفاحصة (الذي هو رئيس الجامعة اللبنانية) في وضع الأسئلة، ويعين مراقبي الإمتحانات التي تجري باللغة العربية، ويعين مصححاً أو فاحصاً ثانياً لكل مادة ويشترك في تصحيح المسابقة الخطية أو إجراء الفحص الشفهي مع أستاذ المادة. واللافت في المنهج الجديد لكلية الحقوق الفرنسية تعزيز اللغة العربية، إذ قسمت إمتحانات السنة الرابعة إلى قسمين مستقلين: «يتألف القسم الأول من شهادة في الحقوق الخاصة أو من شهادة في الحقوق العامة يختار الطالب إحداهما. ويتألف القسم

٤٤ - Ducruet: 1993, op. cit., 56.

الثاني من شهادة تخصّص...». تجري إمتحانات القسم الأول باللغة الفرنسية، بينما تكون امتحانات شهادة التخصص باللغة العربية (المواد ٢٣ و ٢٤ و ٢٥).

رابعاً: قانون تنظيم مهنة المحاماة

مما لا شك فيه أن معارضة نقابة المحامين فتح الأبواب لتدريس الحقوق باللغة العربية، سواء في الأكاديمية اللبنانية أو في جامعة بيروت العربية، كانت لها، إلى جانب دوافعها الثقافية ـ السياسية، دوافع «مهنية» تتمثل بمحاولة الحد من التضخم في عدد المحامين. ولكن هذه الدوافع كانت توضع دائماً في سياق الحفاظ على المستوى المهني والثقافي للمحامين. في هذا الإطار، وضعت نقابة المحامين في أواخر عام ١٩٦٩ إقتراحاً بمشروع قانون يوجب على حامل ليسانس الحقوق الراغب في مزاولة المحاماة أن يخضع للدراسة فترة سنتين إضافيتين ينال في نهايتهما «شهادة الكفاءة المهنية». وقد تقدمت الحكومة إلى المجلس النيابي بمشروع قانون لتنظيم مهنة المحاماة شمل الإقتراح المذكور إلى جانب إشتراط سنّ الأربعين كحد أقصى للإنتساب إلى نقابة المحامين. وعاد مشروع القانون إلى موضوع شروط الإلتحاق بمعاهد الحقوق، فنصّ على شرط حيازة البكالوريا القسم الثاني دون سواها من الشهادات المعادلة لها[45].

أثار مشروع القانون طلاب الحقوق في الجامعات اليسوعية واللبنانية والعربية ومعهد الحكمة وجمعهم هذه المرة في حركة إعتراض وإضراب موحدة ضد محاولة زيادة سنوات إعدادهم من سبع سنوات (أربع للإجازة وثلاث للتدرّج) إلى تسع سنوات (أربع للإجازة، واثنتين للكفاءة، وثلاث للتدرّج). وعقدت في مجلس النواب إجتماعات عدّة بحضور نقيب المحامين فايز حداد وأعضاء مجلس النقابة من جهة وممثلي الطلاب من جهة أخرى، حاول خلالها رئيس المجلس ورئيس لجنة الإدارة والعدل العمل على تسوية بين الجانبين. وبالفعل، تمّ التوصّل إلى إتفاق يقضي بالإبقاء على سنتي الكفاءة ولكن بتخفيض سنوات التدرّج من ثلاث إلى اثنتين وعدم تطبيق هذه الإجراءات على طلبة الحقوق المسجلين آنذاك. وأقر قانون بهذا الشأن بتاريخ ٣٠ آذار ١٩٧٠[46].

في العام التالي، حاول طلاب كلية الحقوق الجدد في السنوات الأولى

٤٥ - L'Orient, 25/12/11969.

القيام بحركة إضراب ومعارضة للقانون الذي يشملهم، إلا أنهم لم يفلحوا في الحصول على مساندة الطلاب القدامى فأوقفوا تحرّكهم[٤٧]. وظلّت مسألة سنتيّ الكفاءة موضع أخذ وردّ حتى عام ١٩٧٨ حين صدر قانون جديد قضى بإلغاء سنتيّ الكفاءة كفترة زمنية وأبقى على مضمونها كمواد دراسية.

خلاصة

يمكن إعتبار تطور مسألة تدريس الحقوق في لبنان انعكاساً لتطور الأوضاع السياسية ـ الثقافية في البلاد. ففي أوج النفوذ الفرنسي طوال عهد الانتداب، كان تدريس الحقوق وتخريج المحامين والمرشحين للوظائف الوسطى والعليا وإعداد السياسيين في عهدة كلية الحقوق الفرنسية التابعة لجامعة القديس يوسف، مما ضمن للسلطة المنتدبة تكوين طبقة من السياسيين والموظفين والمحامين ممن تلقّوا تثقيفاً حقوقياً فرنسياً، فأمسكوا بالشؤون العامة في البلاد وقامت بينهم وبين «الكلية الأم» علاقة انتماء وولاء ومصالح متبادلة أمّنت للجهتين نفوذاً قوياً. وإذ كان معظم المنتمين إلى الطبقة المذكورة من المسيحيين، فقد عادت الفائدة من هذا النفوذ بالدرجة الأولى على الفئات المسيحية ولا سيما المارونية. ولما كانت دراسة الحقوق محصورة في الكلية اليسوعية، فإن هذه الدراسة لم تتيسر لأبناء الطوائف الأخرى ما عدا القلة منهم الذين تمكنوا من الانتساب إلى تلك الكلية.

وبعد رحيل الإنتداب وقيام عهد الإستقلال، قامت محاولة لكسر احتكار تدريس الحقوق في الكلية اليسوعية وباللغة الفرنسية، تمثلت بمبادرة ألكسي بطرس إلى إنشاء فرع لتدريس الحقوق باللغة العربية في الأكاديمية اللبنانية. وكان بطرس واضحاً في مقاصد مشروعه المتمثلة بإفساح المجال أمام فئة جديدة من الشعب للإستفادة من دراسة الحقوق، وبتعزيز اللغة العربية كلغة تعليم، وقد باتت لغة البلاد الرسمية. غير أنه لم يقوَ على الوقوف بوجه تحالف الدولة والكلية اليسوعية ونقابة المحامين، فإلتفّ هؤلاء على مشروعه وأخمدوه محاولين، بداية، إعادة إمتياز التفرّد بتدريس الحقوق إلى الكلية اليسوعية عن طريق

٤٦ ـ **الجريدة الرسمية**، «قانون ٨/ ٧٠»، العدد ٢٦ (٣٠/ آذار/ ١٩٧٠).

٤٧ ـ *L'Orient*, 20 et 21/2/1971.

«لبننتها». ولكن التحرّك الضاغط الذي قام به طلبة الأكاديمية وخريجوها ومناصروهم أعاد إلى الواجهة مسألة التدريس باللغة العربية في نطاق الجامعة اللبنانية التي كانت جذورها آخذة في التعمّق.

إذا كان إغلاق معهد الحقوق في الأكاديمية أمراً متيسراً نسبياً، فلم يكن الأمر كذلك في مسألة معهد الحقوق الذي أنشأته جامعة بيروت العربية. في الحالة الأولى، لم تكن الدولة راغبة أو مضطرة للإبقاء على معهد الأكاديمية، بل عكس ذلك، كانت تعد العدة لإغلاقه، كما يروي الأب دوكرويه. إذ لم يكن الضغط الداخلي أو الخارجي للتدريس باللغة العربية قد بلغ حداً يستدعي التوقف عنده والتعاطي معه. ولم يتكون حول قضية معهد الأكاديمية اللبنانية، كما سبق ذكره، تيار سياسي قوي يواجه موقف الدولة والنقابة. أما معهد جامعة بيروت العربية، فقد إستمد الدعمّ من النفوذ الهائل الذي إستحوذت عليه مصر ورئيسها جمال عبد الناصر في تلك الفترة، وكذلك من الفئات اللبنانية المؤيدة للمعهد لأسباب سياسية وثقافية واجتماعية. وكان موقف الدولة واضحاً بتأييد الحفاظ على المعهد، انسجاماً مع سياسة الرئيس فؤاد شهاب القائمة على قاعدة التفاهم مع الجمهورية العربية المتحدة. وهكذا، بالرغم من الحدّة التي اتسم بها موقف نقابة المحامين ضدّ إستمرار المعهد، وبالرغم من التأييد الكبير الذي لقيه موقف النقابة من قوى سياسية وثقافية مهمة، فإن إضرابها الطويل لم يؤد إلى النتيجة المطلوبة، وهي إقفال المعهد. وخلاف ما يتردد في كثير من الأحيان عن غياب موقف واضح للدولة في هذا السجال، كان موقف الدولة إلى جانب استمرار المعهد منذ البداية، وموقفها الثابت هذا طيلة شهور الأزمة كان السبب الرئيسي في فشل نقابة المحامين في إغلاق المعهد.

يبدو الآن أن الصراع المرير والطويل على تدريس الحقوق قد بلغ نهاية تتصف بالتوازن بين الفئات الرئيسة: فتعليم الحقوق باللغة العربية بات متيسراً في الجامعتين اللبنانية والعربية. وكلية الحقوق في جامعة القديس يوسف، رغم «لبننتها»، ما زالت المرجع الأول لدراسة الحقوق ضمن إطار ثقافي فرنسي، ومعهدا الحكمة والروح القدس يُوفران للراغبين بديلاً عن الكلية اليسوعية. وهذه المعاهد جميعها تشترط البكالوريا اللبنانية دون سواها للالتحاق بدراسة الحقوق، واستطراداً، لممارسة المحاماة، مما يحول دون «تسلّل» غير الحائزين

عليها إلى الكليات وإلى النقابة.

إن التوسّع الكبير في أعداد الخريجين من معاهد الحقوق يفسّر القلق الذي تعبر عنه النقابة من حين لآخر حول تكاثر عدد المحامين، والمقترحات التي تطرحها لمعالجة هذا الوضع. وآخر هذه المعالجات المقترحة كان إجراء إمتحان جدارة للراغبين في الإلتحاق بمعاهد الحقوق والطب والهندسة، ولكن هذا الإجراء صرف النظر عنه لأسباب مبدئية وعملية. غير أنه ليس من المستبعد أن يشترط في دورات قريبة مقبلة حدّ أدنى من معدلات النجاح في البكالوريا كشرط من شروط دراسة الحقوق، كما إقترح مؤخراً نقيب المحامين السابق شكيب قرطباوي بقوله: «نطالب الدولة بالتشدد لرفع مستوى التعليم الثانوي والجامعي فتلغى علامات الاستلحاق في الامتحانات الرسمية، ويفرض معدل أقلّه ١٢/ ٢٠ لدخول الجامعات...»[٤٨].

٤٨ ـ **صحيفة النهار**، ٢٤/١٠/١٩٩٧.

الفصل السادس

معادلات الدولة اللبنانية في تأليف لجنة المعادلات

هنري العويط*

مقدّمة

يواجه الباحث في مجموعة النصوص القانونية الخاصة بلجنة المعادلات صعوبة كبيرة في اكتشاف المعايير التي اعتمدت في تشكيل هذه اللجنة. ومردّ هذه الصعوبة هو تعذّر الإطلاع على المداولات التي قد تكون تناولت هذا الموضوع، لأن الصيغ المختلفة المعتَمَدَة لإنشاء لجنة المعادلات صدرت بمراسيم

* الأمين العام لجامعة القديس يوسف منذ العام ١٩٨٢، ومدير المعهد الجامعي لإعداد المعلمين والمديرين منذ العام ١٩٩٧. عضو في لجنة المعادلات في وزارة التربية الوطنيّة منذ العام ١٩٨٠ ومقرّرها منذ العام ١٩٩٣، وعضو لجنة المعادلات في وزارة الثقافة والتعليم العالي ومقرّرها منذ إنشائها عام ١٩٩٦. حصل في العام ١٩٦٩ على الإجازة التعليميّة في الفلسفة، ثم نال تباعاً الإجازة التعليميّة والماجستير والدكتوراه (عام ١٩٨٦) في اللغة العربيّة وآدابها من جامعة القديس يوسف في بيروت. أستاذ مادة الأدب العربي الحديث في معهد الآداب الشرقيّة وأستاذ مادة الترجمة العامة في معهد اللغات والترجمة، التابعين لجامعة القديس يوسف. له مجموعة من الدراسات في النقد الأدبي، وساهم في كتاب **التعليم العالي في لبنان** الصادر عام ١٩٩٧ عن الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة، ببحث عنوانه «الترخيص القانوني لمؤسسات التعليم العالي الخاصة». كما أشرف في العام ١٩٩٧ على إعداد **دليل معادلات التعليم المهني والتقني في لبنان**، و**دليل معادلات التعليم العالي في لبنان**، الصادرين عن وزارة الثقافة والتعليم العالي.

لا بقوانين، فلم تناقشها اللجان المختصّة في مجلس النواب ولا هيئته العامّة، ولا نجد بالتالي في محاضر المجلس تسجيلاً لآراء الحكومة أو النواب في شأن الصيغ المقتَرَحة لتأليف هذه اللجنة. ومردّ هذه الصعوبة أيضاً هو تعذّر الإطلاع على الأسباب الموجبة التي أرفقت بمشاريع المراسيم، لأن الجريدة الرسمية تقتصر على نشر نصّ المراسيم دون أسبابها الموجبة. وعلى كلّ حال، ليس هناك ما يؤكّد أن هذه الأسباب الموجبة قد تصدّت لعرض الاعتبارات التي تمّت مراعاتها في تأليف اللجنة بالشكل الذي تألّفت فيه من حيث عدد أعضائها ونوعية تمثيلهم، ولا لإبراز المقاصد المتوخّاة من اعتماد هذا الشكل، ولا لتسويغ ذلك كلّه. فيؤثر الباحث، عوضاً من الاستسلام إلى إغراءات التكهّن، تطبيق منهجية مركّبة قوامها الإلتزام بالنصوص القانونية وتركيز الجهد، في مقاربتها، على تحليل المواد التي تقضي أحكامها بتأليف اللجنة، على أمل التوصّل إلى استقراء دلالاتها. وفي سبيل ذلك، سنحاول أن نسلّط على النصوص نوعين من الأضواء: ـ أضواء مستمدّة من بعدها التاريخي، وذلك من خلال تتبّع مسيرة تطور هذه النصوص منذ صدور أولها بتاريخ أول آذار سنة ١٩٣٣ حتى صدور آخرها بتاريخ ٢٦ تموز سنة ١٩٩٦، وأضواء مستمدّة من مقارنة هذه النصوص بعددٍ من النصوص التي تناظرها في بعض البلدان العربية.

وأما هدفنا من وراء ذلك كله فمحاولة الإجابة عن السؤال المركزي الآتي: ما هي السياسة ـ أو السياسات ـ التي انتهجتها الدولة اللبنانية في تشكيل لجنة المعادلات؟

أولاً: المراسيم الخاصة بتأليف لجنة المعادلات في لبنان: عرض وتحليل

١. المرسوم رقم ١٦٣٣ بتاريخ أول آذار ١٩٣٣

أصدر رئيس الجمهورية اللبنانية شارل دبّاس، بتاريخ الأول من آذار عام ١٩٣٣، بناءً على اقتراح مدير المعارف العمومية والفنون الجميلة، صبحي حيدر، مرسوماً يحمل الرقم ١٦٣٣ [١]، يقضي بتحديد الشهادات الأجنبية التي تُعتبر معادلة للشهادات الرسمية. يكتسب هذا المرسوم أهمية بالغة، لأنه النصّ

١ ـ *Journal officiel libanais*, No. 2784 (8 mars 1933), 2.

القانوني الأول الذي يعبّر عن اهتمام الدولة اللبنانية رسمياً بالمعادلات، في العهود التي تلت إنشاء دولة لبنان الكبير، والأول الذي يحدّد الجهة أو الهيئة المولجة بالنظر في طلبات المعادلة. فالمادة الثالثة من هذا المرسوم تقضي بأن يقدّم أصحاب العلاقة طلباتهم إلى مدير المعارف العمومية والفنون الجميلة مصحوبة بشهاداتهم الأصلية وبوثيقة هويّتهم، فيدرسها، ويضع في شأنها تقريراً. ويستدلّ من منطوق هذه المادّة أن النواة الأولى للجنة المعادلات كانت تقتصر على عضو واحد، يستقبل الطلبات وينظر فيها، ويستدلّ منها ضمناً أن عدد الطلبات كان محدوداً. ولكن للمرسوم من وجهة نظر تأريخية، دلالة أخرى، فهو يقدّم الدليل على خطورة شأن المعادلات في نظر الدولة اللبنانية، لأنه ينصّ في مادته الثالثة على أن مدير المعارف العمومية يرفع تقريره مباشرة إلى رئيس الجمهورية الذي أناط به المرسوم صلاحية البتّ بطلبات المعادلة ومنح المعادلة الخاصة بكل طلب بمرسوم جمهوري.

وقد استمر العمل بأحكام هذا المرسوم طيلة ست عشرة سنة، حتى العام ١٩٤٩. وتجدر الإشارة إلى أن الدولة اللبنانية لم تُصدر في باب المعادلات، بين عامي ١٩٣٣ و١٩٤٩، إلاّ ثلاثة مراسيم قضت كلها بمعادلة شهادة البكالوريا اللبنانية. وقد صدرت هذه المراسيم الثلاثة بتاريخ واحد، هو ٢ آب ١٩٤٦ [٢]. فقضى المرسوم الأول ورقمه K/٦٦٤٩ باعتبار المصدّقات التي يعطيها رئيس معهد الطب الفرنسي في بيروت ليثبت أن حاملها قد فاز في امتحانات الدخول إلى معهد الطب والصيدلة، معادلة لشهادة البكالوريا اللبنانية للتعليم الثانوي. وأما المرسوم الثاني ورقمه K/٦٦٥٠ فقضى باعتبار شهادة البكالوريا العراقية للتعليم الثانوي الرسمية معادلة لشهادة البكالوريا اللبنانية للتعليم الثانوي. وأما المرسوم الثالث ورقمه K/٦٦٥١ فقضى باعتبار شهادة «بكالوريوس في علوم الطب» التي تعطيها الجامعة الأميركية في بيروت معادلة للبكالوريا اللبنانية للتعليم الثانوي.

تجدر الإشارة إلى أن هذه المراسيم الثلاثة التي صدرت بناءً على المرسوم

٢ ـ **الجريدة الرسميّة**، العدد ٣٢ (٧ آب ١٩٤٦)، ٨٤٤ ـ ٨٤٦. تحمل هذه المراسيم تواقيع بشارة الخوري رئيس الجمهوريّة، وسعدي المنلا رئيس مجلس الوزراء، وفيليب تقلا وزير التربية الوطنيّة.

رقم ١٦٣٣ المذكور أعلاه لم تلحظ أي تعديل في تشكيل لجنة المعادلات أو في صلاحياتها.

٢. المرسوم رقم ١٥٢٢٤ بتاريخ ٧ حزيران ١٩٤٩

وفي الواقع، سيتأخّر إجراء التعديل الأول في تأليف اللجنة إلى العام ١٩٤٩، وبالتحديد إلى السابع من حزيران، وهو التاريخ الذي أصدر فيه رئيس الجمهورية بشارة الخوري المرسوم رقم ١٥٢٢٤ المتعلّق بشهادات التعليم العالي المعطاة في الخارج[3]. فنصّت مادته الثانية على ما يلي:

تنظر في إنطباق الشهادات على شروط المادّة السابقة لجنة تتألف من[4]:

- المدير العام لوزارة التربية الوطنية رئيساً
- مندوب عن النقابة
- مندوب عن الوزارة

صاحبة العلاقة بموضوع الشهادة عضوين

فإذا دقّقنا النظر في مضمون هذه المادّة، استطعنا أن نستخلص منه أربع دلالات:

ـ تختصّ الأولى بتسمية اللجنة التي يمكن أن نطلق عليها تسمية «لجنة المعادلات» على سبيل التوسّع في تفسير النصّ، لأنه اكتفى بالإشارة إليها باللجنة دون أن يحدّدها،

ـ وتختصّ الثانية بتوسيع اللجنة التي كانت تقتصر سابقاً على مدير الوزارة فصارت تتألف من ثلاثة أعضاء، وإن جاء هذا التوسع خَفِراً ومحدوداً،

---

٣ ـ **الجريدة الرسميّة**، العدد ٢٤ (١٥ حزيران ١٩٤٩)، ٣١٤.

٤ ـ نصّت المادة الأولى على ما يلي: «لا تعترف الحكومة بشهادات التعليم العالي التي تمنحها المعاهد الحكومية والمعاهد الخاصة في البلدان الأجنبية إلاّ ضمن الشروط الآتية:
١ ـ أن تكون شهادات المعاهد الحكوميّة تخوّل أصحابها من رعايا البلاد التي أعطتها حقّ مزاولة المهنة فيها.
٢ ـ أن تكون شهادات المعاهد الخاصة لها قيمة شهادات المعاهد الحكومية تماماً وأن تخوّل أصحابها من رعايا البلاد التي أعطتها حقّ مزاولة المهنة فيها».

ـ وتختصّ الثالثة بنوعية التمثيل في اللجنة التي صارت تضمّ مندوباً عن النقابات المهنية (نقابات الأطباء والمهندسين...)، فجمعت بالتالي بين القطاعين الرسمي والخاصّ، وإن غلّبت تمثيل الأول (وزارة التربية الوطنيّة والوزارة الأخرى المعنيّة بطلب المعادلة) على الثاني،

ـ وتختصّ الدلالة الرابعة بطبيعة التمثيل داخل اللجنة، فإلى جانب رئيس اللجنة وهو عضو دائم بحكم وظيفته مديراً عاماً لوزارة التربية الوطنية، نجد في اللجنة عضوين متبدّلين بتبدّل الشهادة موضوع طلب المعادلة.

ولكن لهذا المرسوم دلالات أخرى تلفت الانتباه:

ـ فمنها ما يتعلّق بعدد طلبات المعادلة التي تقدّم إلى اللجنة، وهو عدد يستفاد من أحكام المادة الثالثة أنه كان محدوداً لا يقتضي من رئيس اللجنة أن يدعوها إلى الاجتماع «إلاّ في شهري أيار وأيلول من كل سنة». وأمّا الفقرة التي تنصّ على أن اللجنة «تدعى إذا اقتضت الحال إلى اجتماعات استثنائية في مواعيد أخرى»، فهي على سبيل التحوّط للحالات الطارئة.

ـ ومن الدلالات التي يمكن استخلاصها وينبغي إبرازها ما تضمّنته المادة الرابعة التي نصّت على أنه «يحق للجنة أن تستعين بخبراء إختصاصيين عند الاقتضاء». فإن لم يكن من شأن هذه المادة أن تزيد في عدد أعضاء اللجنة وأن توسّع مدى تمثيل القطاعات العامة والأهلية داخلها، فحسبها أنها تنمّ عن وعي الدولة، قبل خمسين سنة من أيامنا، لأهمية الإستعانة بخبراء إختصاصيين في حقل المعادلات، وهو حقل بالغ الدقّة والتعقيد ويستدعي معرفة واسعة ومنوّعة وموثوقة بنظم الدراسة المختلفة، وطبيعة الشهادات الممنوحة ودرجاتها، وشروط الحصول عليها،

ـ ولا بدّ أخيراً من الإشارة إلى أن هذا المرسوم، رغم التعديلات التي أجراها والإضافات التي أدخلها، لم يعدّل في الجهة المخوّلة صلاحية البتّ بطلبات المعادلة، فنصّت مادته الخامسة على ما يلي: «تضع اللجنة تقريراً بنتيجة تدقيقاتها ترفعه إلى وزير التربية الوطنية لاستصدار مرسوم بقبول الشهادة أو رفضها». وأغلب الظنّ ـ في غياب النصوص الصريحة الدالّة على ذلك ـ أن المقصود بالشهادة موضوع طلب المعادلة، لا الشهادات التي يحملها أصحابها وهي شهادات تُمنح لمستحقّيها بصورة فردية وشخصية وإسمية، بل الشهادة

العامة، كشهادة الثانوية الأردنية، أو شهادة الإجازة في التاريخ التي تمنحها جامعة السوربون.

٣. المرسوم الإشتراعي رقم ٢٥ بتاريخ ٦ شباط ١٩٥٣

أما المفصل الحاسم في مسيرة تشكيل لجنة المعادلات، فيقع في أوائل العام ١٩٥٣ [٥]، وبالتحديد في السادس من شباط، تاريخ صدور المرسوم الإشتراعي رقم ٢٥ [٦]، القاضي بتنظيم وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة. فقد نصّت المادّة ١٩٢ الواردة في باب «أحكام متفرقة» وهو الباب العاشر والأخير في المرسوم، على ما يلي:

«تفصل في معادلات الشهادات لجنة قوامها:

المدير العام لوزارة التربية الوطنية	رئيساً
رئيس الجامعة اللبنانية أو مندوب عنه)	أعضاء
رئيس جامعة القديس يوسف أو مندوب عنه)	
رئيس الجامعة الأميركية أو مندوب عنه)	
رئيس الأكاديمية اللبنانية أو مندوب عنه)	
رئيس مصلحة الشؤون الثقافية في وزارة التربية الوطنية	مقرّراً

٥ ـ صدر، بتاريخ ٨ شباط سنة ١٩٥٢، المرسوم رقم ٧٥٦٧، الذي يحمل تواقيع رئيس الجمهورية بشارة الخوري، ورئيس مجلس الوزراء عبد الله اليافي، ووزير التربية الوطنية والفنون الجميلة إميل لحود، ونُشر في **الجريدة الرسمية**، العدد ٧ (١٩٥٢)، ١٣٠. تجدر الإشارة إلى أن هذا المرسوم قضى بتعديل المرسوم رقم ١٦٣٣ الصادر بتاريخ ١/٣/١٩٣٣ والمتضمّن شروط إعطاء الشهادات المعادلة للشهادات الرسمية اللبنانية. فنصّ على معادلة شهادتَي السفمور والبكالوريوس اللتين تمنحهما الجامعة الأميركية في بيروت. ومع أن هذا المرسوم قد بُني «على أبحاث اللجنة المؤلفة بموجب القرار رقم ٣٣ الصادر عن رئاسة مجلس الوزراء في أول آب سنة ١٩٥١»، فإنه لم يُشرك هذه اللجنة الفنية المختصّة في عضوية لجنة المعادلات، ولم يُدخل بالتالي على هذه اللجنة أي تعديل.

٦ ـ **الجريدة الرسمية**، العدد ٧ (١٩٥٣)، ٢٣٢. يحمل هذا المرسوم الإشتراعي تواقيع رئيس الجمهورية كميل شمعون، ورئيس مجلس الوزراء خالد شهاب، ووزير التربية الوطنية والصحة والإسعاف العام والشؤون الاجتماعية والبرق والبريد سليم حيدر، ووزير المالية والاقتصاد الوطني والزراعة والخارجية والمغتربين جورج حكيم، ووزير العدلية والداخليّة والدفاع الوطني والأنباء والأشغال العامة خالد شهاب.

يوضع نظام هذه اللجنة بمرسوم، على أن يفسح المجال فيه لكل وزارة كي تنتدب ممثلاً عنها بناءً على دعوة اللجنة، عندما تتناول الأبحاث شهادة تختصّ بهذه الوزارة. ويعتبر ممثل الوزارة عضواً في اللجنة يشترك في المناقشات والتصويت».

ـ كانت هذه المرّة الأولى في تاريخ لجنة المعادلات التي تقرّر الدولة اللبنانية فيها زيادة عدد أعضاء اللجنة زيادة ملحوظة، فترفعه من ثلاثة أعضاء نصّ عليهم المرسوم رقم ١٥٢٢٤ بتاريخ السابع من حزيران عام ١٩٤٩ إلى ستة أعضاء. وندرك أهمية هذا التعديل إذا تنبّهنا إلى أن الأعضاء الستة الذين يؤلّفون لجنة المعادلات في صيغتها الجديدة هم أعضاء ثابتون، بحكم الوظيفة التي يشغلها كل منهم، مديراً عاماً لوزارة التربية الوطنية أو رئيساً لمصلحة الشؤون الثقافية فيها، أو رئيساً لإحدى مؤسسات التعليم العالي الأربع، بخلاف اللجنة السابقة التي لم تكن تضم إلاّ عضواً ثابتاً واحداً. ففضلاً عما حقّقه هذا التعديل على صعيد توسيع اللجنة، فإنه وفّر لها استقراراً وديمومة وتجانساً في الخبرة، وفعالية أكبر.

ـ وكانت المرة الأولى التي يُفسح فيها لسائر الوزارات أن تنتدب ممثلاً عنها. ولئن قرن المرسوم تحقيق مشاركة مندوب عن سائر الوزارات بشرطين، أوّلهما أن تتمّ المشاركة بناءً على دعوة اللجنة، وثانيهما أن تقتصر المشاركة على الاجتماعات التي يلحظ جدول أعمالها النظر في شهادة تختصّ بهذه الوزارة، فإنه نصّ صراحةً على اعتبار ممثّل الوزارة المعنية «عضواً في اللجنة» يتمتّع بكامل الصلاحيات التي يتمتّع بها سائر الأعضاء الدائمي العضوية، ولم يمنحه حق المشاركة في مناقشات اللجنة فحسب وبصفة استشارية، بل منحه أيضاً حق التصويت على قراراتها،

ـ والمرة الأولى التي تتنبّه الدولة فيها إلى ضرورة تنظيم آلية عمل اللجنة، نظراً إلى ازدياد عدد طلبات المعادلة المقدّمة إليها، وإلى أهمية إعداد جدول أعمال جلساتها، وتدوين محاضر بمداولاتها وقراراتها، فعينت رئيس مصلحة الشؤون الثقافية في وزارة التربية الوطنية مقرّراً لها،

ـ والمرة الأولى في تاريخ التربية في لبنان، ولعلها المرة الوحيدة التي تدرك الدولة فيها جدوى إشراك القطاع الخاص في لجنة رسمية، تكون عضوية ممثّليه فيها مكافئة لعضوية ممثّلي القطاع العام من حيث الصلاحيات والحقوق.

حسْبُنا، تدليلاً على أهميّة الملاحظة الأخيرة، التذكير بأن مجلس التعليم العالي الذي نصّت عليه المادة التاسعة من قانون تنظيم التعليم العالي الصادر بتاريخ ٢٦ كانون الأول عام ١٩٦١ [٧]، يتألف من:

- وزير الثقافة والتعليم العالي — رئيساً
  (وزير التربية الوطنية سابقاً)
- مدير عام وزارة الثقافة والتعليم العالي — نائباً للرئيس
  (مدير عام وزارة التربية الوطنية سابقاً)
- مدير عام وزارة العدلية
- رئيس الجامعة اللبنانية

فهو، في صيغته المستمرّة على مدى سبع وثلاثين سنة من دون أي تعديل، مجلس تقتصر العضوية فيه على القطاع الرسميّ، ويفتقر إلى تمثيل مؤسّسات التعليم العالي الخاصّة فيه، ويخلو من أهل الإختصاص الذين يحتاج هذا المجلس إلى خبراتهم وكفاءتهم. وغنيٌّ عن البيان أن الصيغة المعتمدة في تأليف هذا المجلس تختلف إختلافاً جذرياً عن الصيغة التي اعتمدت في تأليف لجنة المعادلات، وتعبّر عن تبدّل عميق في سياسة الدولة التربوية، ليس هنا مجال الخوض في خلفيّاته ودوافعه، ولكنه يشكّل بالتأكيد إنتكاسة على صعيد مبدأ المشاركة الوطنية للقطاعين الرسمي والخاص في التمثيل. ولقد سبق لنا أن بيّنا في دراسة سابقة ظهرت في **كتاب التعليم العالي في لبنان**[٨]، أن الصيغة المعتمدة في تأليف مجلس التعليم العالي، إن لجهة عدد أعضائه المحدود، أو غلبة الطابع الإداري على مناصبهم، أو ضعف صفتهم التمثيلية والأكاديمية، «هي صيغة يتّفق المعنيون بشؤون التعليم العالي على قصورها عن تمكين المجلس من القيام بالمهمّات الجسام التي أناطها به قانون تنظيم التعليم العالي»، كما بيّنا أن هذا المجلس، بخلاف لجنة المعادلات، مجلس رسمي، وأن المطلوب «إعادة تأليفه على غرار لجنة المعادلات، ليصبح رؤساء الجامعات القائمة أو من

٧ ـ **الجريدة الرسميّة**، العدد ٥٥ (٢٧ كانون الاول ١٩٦١)، ١٤٥٠.

٨ ـ العويط، هنري: «الترخيص القانوني لمؤسسات التعليم العالي الخاصة»، في: الأمين (إشراف): ١٩٩٧، المرجع المذكور، ٩٥ ـ ١٦٦.

ينتدبونهم، أعضاء فعليين فيه، فيصبح مجلساً وطنياً للتعليم العالي الرسمي والخاص».

ولا شكّ في أن عدداً من الوزارات قد بادر إلى إشراك ممثّلي القطاع الخاص والمؤسسات الأهلية في عددٍ من اللجان.

فمن هذه اللجان اللجنة الفنية التي نصّت عليها المادة السابعة من المرسوم رقم ٩٢٧٤ الصادر بتاريخ ٥ تشرين الأول سنة ١٩٩٦ [٩]، والقاضي بتحديد الشروط والمواصفات والمعايير المطلوبة للترخيص بإنشاء مؤسسة خاصة للتعليم العالي أو باستحداث كلية أو معهد في مؤسسة قائمة. وقد أناط المرسوم المشار إليه أعلاه باللجنة مهمة الإطلاع على ملفات الترخيص لإنشاء مؤسسة تعليم عالٍ أو لاستحداث كلية أو معهد أو إختصاص جديد في مؤسسة قائمة، ومهمة التحقّق من استمرار تطبيق المواصفات والمعايير والشروط المنصوص عليها في قانون تنظيم التعليم العالي الصادر بتاريخ ٢٦/١٢/١٩٦١، وفي هذا المرسوم وسائر النصوص التنظيمية المتعلّقة بالتعليم العالي. هذه اللجنة الفنية تضم، على غرار لجنة المعادلات، ممثلين للقطاعين الرسمي والخاص. فهي تتألّف من ثمانية أعضاء، ستة منهم يمثّلون الجامعات الخاصة الآتية: الجامعة الأميركية في بيروت ـ جامعة القدّيس يوسف ـ جامعة بيروت العربية ـ جامعة الروح القدس، الكسليك ـ الجامعة اللبنانية الأميركية (كلية بيروت الجامعية سابقاً) ـ جامعة البلمند، «بصفتها الجامعات الأقدم في لبنان من حيث نشأتها». وأما العضوان الآخران فيمثّلان الجامعة اللبنانية. ولكن هذه اللجنة الفنية استشارية محض، يحيل إليها مجلس التعليم العالي طلب الترخيص «ويكلّفها بدراسة الملف ووضع تقرير بأعمالها ومقترحاتها بشأنه ترفعه إلى المجلس...»، حسبما نصّت عليه الفقرة (أ) من المادة الثالثة، من المرسوم المذكور أعلاه.

ومن هذه اللجان أيضاً، **هيئة التخطيط والمتابعة، والهيئة الاستشارية، واللجان كافة** ـ وعددها يربو على العشرين ـ التي ألّفها المركز التربوي للبحوث والإنماء. فقد حرص المركز، لإعداد **الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان**[١٠]،

٩ ـ **الجريدة الرسمية**، العدد ٥١ (٨ تشرين الاول ١٩٩٦)، ٣٧٤١ ـ ٣٧٤٥.

١٠ ـ الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء: **الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان**، بيروت، ١٩٩٥.

«كل الحرص على أن يشترك في إعداد هذا المشروع أكبر عدد ممكن من المسؤولين في قطاعي التعليم الرسمي والخاص...»، على ما ذكره رئيس المركز في مقدّمة الهيكلية التي أقرّت صيغتها الأخيرة في جلسة عقدت في مكتب وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة بتاريخ ٥/١٠/١٩٩٥ بحضور وزيري الثقافة والتعليم العالي، والتعليم المهني والتقني، وبمشاركة موظفي الفئة الأولى المعنيين بشؤون التربية والتعليم، ثم اقترنت صيغة هذه الهيكلية بموافقة مجلس الوزراء بموجب قراره رقم ٢٢ تاريخ ٢٥/١٠/١٩٩٥. ثم أشرك المركز التربوي هذه اللجان إشراكاً فعّالاً، في وضع **مناهج التعليم العام وأهدافها**[١١]، الصادرة بالمرسوم رقم ١٠٢٢٧ تاريخ ٨ أيار سنة ١٩٩٧. فقد أرسى المركز التربوي ورسّخ عبر هذه اللجان، بصورة لم يعهدها تاريخ التربية في لبنان، مبدأ الشراكة التامة بين القطاعين الرسمي والخاص. ولكن هذه اللجان كلها، على أهميتها وأهمية المشاريع التي أعدّتها والتوصيات التي صاغتها والاقتراحات التي تقدّمت بها، تبقى من وجهة نظر قانونية، لجاناً استشارية، وإن كانت المشاريع والتوصيات والاقتراحات التي ينعقد حولها إجماع أعضاء هذه اللجان والهيئات أقرب ما تكون في الواقع والممارسة الفعلية إلى القرارات.

أما لجنة المعادلات التي تُشرك في عضويتها ممثّلين عن القطاعين الرسمي والخاص، أسوةً بعدد من اللجان، فتنفرد بأنها وحدها، دون سائر اللجان، تتمتّع بحقّ اتخاذ قرارات.

٤. المرسوم رقم ٢٦٨٦ بتاريخ ٢٥ أيلول ١٩٥٣

لا يسع مَن يتتبّع مسيرة تطوّر هذه النصوص القانونيّة ضمن الخطّ الزمني الذي ينتظم فيه صدورها، إلا أن يسجّل انقضاء عشرين عاماً على المرسوم الأول الصادر في الأول من آذار عام ١٩٣٣ حتى تقرّر الدولة اللبنانية استخدام تسمية «لجنة المعادلات»، وذلك في المادة الأولى من المرسوم رقم ٢٦٨٦ الصادر بتاريخ ٢٥ أيلول سنة ١٩٥٣ [١٢].

١١ ـ **الجريدة الرسمية**، العدد ٢٦، (٤ حزيران ١٩٩٧)، ٨٣٢.

١٢ ـ **الجريدة الرسمية**، العدد ٣٩ (١٩٥٣)، ١٣٦٠. يحمل هذا المرسوم تواقيع رئيس الجمهورية كميل شمعون، رئيس مجلس الوزراء عبد الله اليافي ووزير التربية الوطنية والفنون الجميلة نقولا سالم.

ولا تقتصر أهمية هذا المرسوم على ريادته التاريخية في تسمية اللجنة بالاسم الذي ما زالت تُعرف به إلى اليوم فحسب، بل تبرز أيضاً من خلال ريادته في تحديد مهمة لجنة المعادلات المنصوص عليها في المادة ١٩٢ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٥ الصادر في ٦ شباط ١٩٥٣ [١٣]. فلقد نصّت مادته الأولى على أن مهمة اللجنة «أن تفصل في معادلة الشهادات الأجنبية والشهادات الصادرة عن معاهد خاصة في لبنان بالشهادات اللبنانية الرسمية وبالشهادات الوارد ذكرها في نصّ رسميّ معمول به في لبنان». ولا يمتاز نص هذه المادة بفضل التأسيس لتحديد مهمة اللجنة فحسب، بل يمتاز أيضاً بفضل اعتماد الدقّة والوضوح في هذا التحديد، بخلاف النصوص التي ستليه وتفتقر إلى هاتين الخاصتين الرئيسيتين.

وفضلاً عن ذلك كله، يمتاز هذا المرسوم بحصره حقّ النظر في معادلة الشهادات بهذه اللجنة دون سواها، على ما نصّت عليه مادته الثانية: «لا يحقّ لأيّ هيئة أخرى رسمية كانت أم خاصة أن تنظر في معادلة الشهادات إلا في الحالات التي يرد ذكرها في نصّ تشريعي صريح لا يتنافى مع مضمون المادة ١٩٢ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٥ الصادر في ٦ شباط سنة ١٩٥٣». ففي هذا الحصر توكيد لطابع المركزيّة الشديدة الذي يسم الإدارة التربوية في لبنان ويحول دون توزيع المسؤوليات على الصعيد الجغرافي، بإنشاء لجان معادلات في المناطق، وعلى الصعيد القطاعي أيضاً، بإنشاء لجان معادلات متخصّصة. ولكن في هذا الحصر أيضاً وعياً لدقّة المهام الموكولة إلى لجنة المعادلات، ولاتّساع مدى الصلاحيات المنوطة بها، ولخطورة شأن القرارات التي قد تُدعى إلى اتخاذها.

يبقى أن نشير إلى أن هذا المرسوم لم يُجرِ أي تعديل في تشكيل لجنة المعادلات، بل ثبّت في مادته الأولى صيغتها المنصوص عليها في المادة ١٩٢ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٥ الصادر في ٦ شباط سنة ١٩٥٣، أي قبل صدوره بحوالي ثمانية أشهر ونصف. ولكنه عدّل في الآلية التي أقرّتها الفقرة الأخيرة من المادة ١٩٢ لدعوة ممثل عن الوزارات الأخرى للمشاركة في أبحاث اللجنة، فلم يمنح اللجنة حقّ دعوة الممثل إلى جلساتها فحسب، بل ألزمها بدعوته، فنصّت مادّته الثامنة على ما يلي:

١٣ ـ **الجريدة الرسمية**، العدد ٧ (١٩٥٣)، ٢٣٢ ـ ٢٦٥.

«عندما تتناول الأبحاث شهادة تختصّ بوزارة من الوزارات، تطلب اللجنة ممثلاً عن هذه الوزارة لحضور الاجتماع الذي يُدرس فيه أمر هذه الشهادة. ويكون للممثل حقّ الاشتراك في المناقشات والتصويت».

٥. المرسوم الإشتراعي رقم ٢٦ بتاريخ ١٩٥٥/١/١٨

ثم صدر بتاريخ ١٩٥٥/١/١٨ المرسوم الإشتراعي رقم ٢٦ [١٤] المعتبَر مرسوماً تنظيمياً بموجب المادة ٥٣ من المرسوم الإشتراعي رقم ١٣٤ [١٥] تاريخ ١٩٥٩/٦/١٢، والقاضي بتنظيم وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة. ولقد نصّت المادة ٧٨ الواردة في بابه العاشر «أحكام متفرّقة»، على ما يلي:

تفصل في معادلة الشهادات لجنة قوامها:

- المدير العام لوزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة — رئيساً
- رئيس الجامعة اللبنانية أو مندوب عنه)
- رئيس جامعة القديس يوسف أو مندوب عنه)
- رئيس الجامعة الأميركية أو مندوب عنه) — أعضاء
- رئيس الأكاديمية اللبنانية أو مندوب عنه
- قاضٍ من الفئة الثانية ينتدبه وزير العدلية)

١٤ ـ **الجريدة الرسمية**، العدد ٣ (١٩ كانون الثاني ١٩٥٥)، ٢٨٤ ـ ٣٠٣. يحمل هذا المرسوم الإشتراعي تواقيع رئيس الجمهورية كميل شمعون، رئيس مجلس الوزراء سامي الصلح، وزير التصميم العام سامي الصلح، وزير العدلية والصحة والإسعاف العام شارل حلو، وزير المالية والأنباء محيي الدين النصولي، وزير الداخلية جبرائيل المرّ، وزير الدفاع الوطني مجيد أرسلان، وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة موريس زوين، وزير الأشغال العامة نعيم مغبغب، وزير الخارجية والمغتربين ألفرد نقاش، وزير الاقتصاد الوطني والشؤون الاجتماعية رشيد كرامي ووزير الزراعة والبرق والبريد والهاتف سليم حيدر.

١٥ ـ **الجريدة الرسمية**، العدد ٣٧ (١٠ تموز ١٩٥٩)، ١٠٥٣ ـ ١٠٦٤. يحمل هذا المرسوم الإشتراعي تواقيع رئيس الجمهورية فؤاد شهاب، رئيس مجلس الوزراء رشيد كرامي، وزير المالية والاقتصاد الوطني والدفاع الوطني والأنباء رشيد كرامي، وزير الخارجية والمغتربين والعدلية حسين العويني، وزير الداخلية والعمل والشؤون الاجتماعية والبريد والبرق والهاتف ريمون إدّه ووزير الأشغال العامة والمواصلات والتربية الوطنية والصحة العامة والزراعة بيار الجميل.

ـ مندوب من وزارة التربية الوطنية)

يوضع نظام هذه اللجنة بمرسوم، على أن يُفسح المجال فيه لكل وزارة لكي تنتدب ممثلاً عنها، بناء على دعوة اللجنة، عندما تتناول الأبحاث شهادة تختصّ بهذه الوزارة. ويُعتبر ممثل الوزارة عضواً في اللجنة يشترك في المناقشات والتصويت».

تسمح المقارنة بين نص هذه المادّة ونصّ المادّة ١٩٢ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٥ الصادر بتاريخ ٦ شباط سنة ١٩٥٣ والقاضي هو أيضاً بتنظيم وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة، بإدراك أهمية المادة ١٩٢، باعتبارها الأساس الثابت لصيغة تشكيل لجنة المعادلات. فالنصوص القانونية التي صدرت بعدها ستعتمد كلها، دون استثناء، المبادىء نفسها التي اعتمدتها في تأليف اللجنة، وستتبنّى نواة الصيغة التي تبنّتها، دون أن تجري عليها تعديلات جوهرية. وفي الواقع، اكتفت النصوص اللاحقة بإدخال تنويعات هي في الحقيقة أقرب إلى الإضافات منها إلى التغييرات الجذرية.

وتسمح المقارنة بين نصيّ المادتين باستخلاص النتيجة الآتية: إن المادة ٧٨ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٦ الصادر في ١٩٥٥/١/١٨ التي ألغت عملياً المادة ١٩٢ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٥ الصادر بتاريخ ١٩٥٣/٢/٦ وحلّت محلها، كرّرت أجزاء منها بصورة حرفية، واستبدلت بـ «رئيس مصلحة الشؤون الثقافية في وزارة التربية الوطنية» «مندوباً من وزارة التربية الوطنية»، وأضافت إلى اللجنة عضواً جديداً هو «قاضٍ من الفئة الثانية ينتدبه وزير العدلية». فارتفع بذلك عدد أعضاء اللجنة من ستةً إلى سبعة، وتمّ للمرة الأولى حجز مقعد دائم فيها لوزارة ثانية هي وزارة العدلية، بخلاف سائر الوزارات التي بقي حضورها جلسات اللجنة ومشاركتها في مناقشاتها والتصويت على قراراتها رهناً بموضوع الشهادة واختصاص طلب معادلتها بهذه الوزارة أو تلك. ولا يحتاج الباحث في شؤون لجنة المعادلات إلى كبير جهد ليكتشف الأسباب التي دعت إلى ضمّ قاضٍ إليها. فمردّ ذلك بالتأكيد إلى ما واجهته اللجنة في قيامها بالمهمات الموكولة إليها وممارسة الصلاحيات المناطة بها، من عقبات في تفسير النصوص القانونية النافذة تفسيراً سليماً وتطبيق أحكامها تطبيقاً صحيحاً. ولا يخفى مدى ارتباط عمل لجنة المعادلات ارتباطاً وثيقاً بحقوق المواطنين أصحاب المعادلات، وبواجبات الدولة والمؤسسات العاملة في القطاع الخاص أيضاً ـ من نقابات

ومدارس وجامعات ـ في احترام هذه الحقوق. فإن لكل طلب معادلة وجهاً قانونياً واحداً على الأقل. وحسبنا دليلاً على ذلك العلاقة العضوية بين معادلة شهادة يحملها مرشّح والسماح له ـ أو عدم السماح له ـ بالاشتراك في مباراة رسمية لملء وظيفة شاغرة في ملاك إحدى الوزارات، فضلاً عن ضرورة المعادلة في كل ما يمتّ بصلة إلى التصنيف والترقية. . . ، وانعكاساتها على ذلك كله. ولكن ضمّ قاضٍ إلى لجنة المعادلات، على وجاهة المسوّغات التي دفعت بالمسؤولين إلى إقراره، لا يشكّل تعديلاً في بنية اللجنة، بقدر ما يمثّل توسيعاً لها، واستدراكاً لنقص في تأليفها، ومحاولة تعويض عن افتقار سائر أعضائها إلى المعرفة والخبرة القانونية التي دلّت الممارسة على أنه لا غنى عنهما في عمل اللجنة.

أما تمثيل وزارة العدلية في لجنة المعادلات بقاضٍ دائم العضوية، وعدم تمثيل سائر الوزارات، كوزارة الصحة مثلاً المعنية بشهادات الأطباء وأطباء الأسنان والصيادلة والممرضين والمخبريين والقابلات القانونيات وسائر شهادات المهن الصحية، أو كوزارة الأشغال العامة المعنية بشهادات المهندسين، إلاّ في حالات محددة وبناء على دعوة توجّهها لجنة المعادلات إلى هذه الوزارات، فيعبّر تعبيراً بليغاً عن فلسفة خاصة تعمل الدولة اللبنانية بهدي مبادئها في إدارة الشؤون التربوية. فغالباً ما تُعنى النصوص التي تنظّم هذه الشؤون ـ ومنها شؤون المعادلات ـ بإبراز الطابع القانوني لعمل المؤسسات التربوية على حساب الطابع الأكاديمي والطابع المهني. ولنا في منطوق المادة الأولى من المرسوم رقم ٩٣٥٥ الصادر في ٢٨ نيسان سنة ١٩٦٢ [١٦]، والقاضي بتحديد نظام لجنة المعادلات والقواعد العامة الواجب مراعاتها لإعطاء المعادلات، خير دليل على ذلك. فقد نصّت على ما يلي:

«تفصل لجنة المعادلات المنصوص عليها في المادة ٧٨ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٦ تاريخ ١٨/١/١٩٥٥،

أولاً: . . . .

ثانياً: في الحقوق والامتيازات التي يتمتع بها حاملو الشهادات التي لا

١٦ ـ **الجريدة الرسمية**، العدد ١٩ (٩ أيار ١٩٦٢).

مماثل لها في الشهادات الحكومية اللبنانية، وذلك في الحالات التي تقتضيها القوانين والأنظمة النافذة».

ويتأكد هذا المنحى بصورة بيّنة لا لبس فيها، في الصيغة المعتمدة لتأليف مجلس التعليم العالي. فلقد نصّت المادة التاسعة من قانون تنظيم التعليم العالي الذي أشرنا إليه سابقاً، على تأليف مجلس التعليم العالي من أربعة أعضاء دائمين، هم وزير التربية الوطنية ومديرها العام (استبدلا بعد إحداث وزارة الثقافة والتعليم العالي بوزيرها ومديرها العام)، ورئيس الجامعة اللبنانية، ومدير عام وزارة العدلية. لا شك في أن الناظر في هذه الصيغة قد يجد في الظروف السياسية التي صدر فيها قانون تنظيم التعليم العالي أواخر العام ١٩٦١، بنتيجة الإضراب الطويل الذي أعلنته نقابة المحامين احتجاجاً على فتح معاهد جديدة لتدريس الحقوق، تفسيراً منطقياً لتمثيل وزارة العدلية بمديرها العام في هذا المجلس الرباعي. ولكن هذا التمثيل المستمرّ منذ العام ١٩٦١ إلى اليوم، يتخطّى الظروف الآنية التي قد تكون اقتضته أو دعت إليه أو سوّغته، ليجسّد وجهاً ثابتاً من أوجه سياسة الدولة اللبنانية في المجال التربوي، قوامه تغليب الاعتبارات القانونية على سائر الاعتبارات. وإن هذا الوجه سافرٌ في نصّ المادة التاسعة المذكورة أعلاه. فالمهمة الأولى التي أوكلها قانون تنظيم التعليم العالي إلى مجلس التعليم العالي ـ وتدلّ الممارسة الممتدة منذ العام ١٩٦١ إلى اليوم على أنها المهمة الوحيدة ـ هي النظر «بطلبات الترخيص المُحالة إليه لجهة توافر الشروط القانونية».

تجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن المرسوم رقم ٨٨٦٩ الصادر بتاريخ ٢٦ تموز ١٩٩٦ [١٧] والقاضي بإنشاء لجنة المعادلات للتعليم العالي، أبقى على تمثيل وزارة العدلية في هذه اللجنة بـ «قاضٍ من مجلس شورى الدولة ينتدبه وزير العدل»، وألغى إمكانية تمثيل سائر الوزارات المعنية، حتى في الحالات المحدّدة «عندما تتناول الأبحاث شهادة تختصّ بهذه الوزارة».

٦. المرسوم رقم ٢١٨٣ بتاريخ ١٧ تشرين الثاني ١٩٧١

يحتلّ المرسوم رقم ٢١٨٣ الصادر في عهد الرئيس سليمان فرنجية، بتاريخ

١٧ ـ **الجريدة الرسمية**، العدد ٣٨ (١٥ آب ١٩٩٦)، ٢٣٠٤.

١٧ تشرين الثاني عام ١٩٧١ [18]، موقعاً مميّزاً في سلسلة المراسيم الخاصة بتأليف لجنة المعادلات، فقد قضى بإضافة فقرتين إلى المادة ٧٨ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٦ الصادر قبله بحوالي ست عشرة سنة، بتاريخ ١٨/١/١٩٥٥. وهو يكتسب هذا الموقع من الدلالة المزدوجة التي ينطوي عليها.

ـ أما دلالته الأولى فتكمن في تقديمه دليلاً إضافياً على صحة الاستنتاج الذي توصّلنا إليه من خلال تتبّع النصوص القانونية في مسارها التاريخي ومقارنة بعضها ببعض، والقائل بأن المادة ١٩٢ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٥ الصادر بتاريخ ٦ شباط سنة ١٩٥٣، هي الأساس الثابت لصيغة تشكيل لجنة المعادلات. فالفقرتان اللتان أضافهما المرسوم رقم ٢١٨٣ لم تُدخلا تعديلات جوهرية على الصيغة السابقة، بل أدّتا إلى توسيعها. فلقد نصّتا على ضمّ رئيس الجامعة العربية (أو مندوب عنه) ورئيس جامعة الروح القدس ـ الكلسيك (أو مندوب عنه)، كعضوين جديدين إلى اللجنة،

ـ وأما دلالته الثانية، وقد تكون الأبلغ، فتكمن في إلقائه أضواء كاشفة على المبادىء التي تمّ اعتمادها عام ١٩٥٣ في تأليف لجنة المعادلات وفق أحكام المادة ١٩٢ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٥. فإن الأسباب الموجبة لصدور المرسوم رقم ٢١٨٣ هي مراعاة الأوضاع المستجدة على خريطة مؤسسات التعليم العالي في لبنان من جرّاء إنشاء جامعة بيروت العربية عام ١٩٦٠، وجامعة الروح القدس ـ الكسليك عام ١٩٦١ [19]، وضرورة تمثيلهما في لجنة المعادلات إسوة بسائرالجامعات التي كانت قائمة في لبنان بتاريخ صدور المرسوم الإشتراعي رقم ٢٥. يمكننا الانطلاق من هذه المعطيات الجديدة التي أوجبت أو سوّغت إضافة الفقرتين المشار إليهما أعلاه إلى المادة ٧٨ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٦، وتطبيق أحكامها بمفعول رجعي، وذلك من أجل فهم المعطيات التي أُخذت بالاعتبار عند تشكيل لجنة المعادلات بالصيغة التي ظهرت فيها عام ١٩٥٣. فمما لا شك فيه أن المرسوم الإشتراعي رقم ٢٥ أشرك في اللجنة مؤسسات التعليم العالي القائمة بتاريخ صدوره. فالجامعة اللبنانية تأسّست عام

١٨ ـ **الجريدة الرسمية**، العدد ٩٦ (٢ كانون الاول ١٩٧١)، ١٦٨٤. يحمل هذا المرسوم تواقيع رئيس الجمهورية سليمان فرنجية، رئيس مجلس الوزراء صائب سلام ووزير التربية الوطنية والفنون الجميلة نجيب أبو حيدر.

١٩ ـ العويط: ١٩٩٧، المرجع المذكور، ٩٥ ـ ١٦٦.

١٩٥٣، والجامعة الأميركية عام ١٨٦٦، وجامعة القديس يوسف عام ١٨٧٥، والأكاديمية اللبنانية للفنون الجميلة عام ١٩٣٧ [20]، فكان لا بدّ، تأسيساً على المبدأ القاضي بإشراك مؤسسات التعليم العالي القائمة قبل صدور المرسوم الإشتراعي رقم ٢٥، من الأخذ بهذا المبدأ عينه وإشراك مؤسسات التعليم العالي التي استحدثت وقامت بعد صدوره.

ولكن هذا التفسير، على صحته، لا بل على اعتباره التفسير المنطقي الوحيد الممكن والمقنع، يثير بدوره ثلاثة أسئلة لا نملك عنها، حتى اليوم، جواباً.

ـ فلئن أثبتت الوقائع التاريخية أن الجامعات التي كانت قائمة في العام ١٩٥٣ هي الجامعات الثلاث التي نصت المادة ١٩٢ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٥ بتاريخ ٦ شباط سنة ١٩٥٣، ثم المادة ٧٨ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٦ بتاريخ ١٨/١/١٩٥٥، على تمثيلها في لجنة المعادلات ـ وهي الجامعة اللبنانية وجامعة القديس يوسف والجامعة الأميركية ـ وأن الجامعتين اللتين أُنشئتا في الفترة الممتدة من العام ١٩٥٣ إلى العام ١٩٧١، هما الجامعتان اللتان نصّ المرسوم رقم ٢١٨٣ على إضافة فقرتين إلى المادة ٧٨ المذكورة أعلاه لتمثيلهما في لجنة المعادلات، فلماذا قَصَرَت هذه النصوص القانونية الثلاثة تمثيل مؤسسات التعليم العالي الأخرى في لجنة المعادلات على الأكاديمية اللبنانية للفنون الجميلة دون غيرها؟ إن تأسيس الأكاديمية اللبنانية يرقى إلى العام ١٩٣٧، ولكن تاريخ التعليم العالي في لبنان يُطلعنا بصورة ثابتة لا يخالطها الشك على أن مؤسسات أخرى (معاهد أو كليات)، كانت قائمة قبل العام ١٩٥٣، أو قامت بعد هذا التاريخ وقبل العام ١٩٧١. فتأسيس معهد الحكمة العالي لتدريس الحقوق يرقى إلى العام ١٨٧٥، . وإعادة فتحه بعد إغلاقه سنة ١٩١٣ تمت في العام ١٩٦٢؛ وتأسّست كلية بيروت للبنات سنة ١٩٢٤، وقد تحوّلت أولاً إلى كلية بيروت الجامعية ثم تحوّلت فيما بعد إلى الجامعة اللبنانية الأميركية؛ وأنشئت كلية الشرق الأوسط، التي رخّص لها عام ١٩٤٩ ثم عام ١٩٦٦، قبل ذلك في العام ١٩٣٩؛ واعتبرت كلية اللاهوت للشرق الأدنى مؤسسة تعليم عالٍ عام ١٩٦٦، وهي قائمة منذ العام ١٩٣٢؛ وأنشىء معهد هايكازيان عام ١٩٥٥،

٢٠ ـ المرجع نفسه، ٩٥ ـ ١٦٦.

قبل أن يصبح كلية هايكازيان الجامعية ثم جامعة هايكازيان [21]. فما هي المعايير التي اعتمدت لاختيار الأكاديمية اللبنانية للفنون الجميلة دون سواها من الكليات والمعاهد، لمعاملتها معاملة الجامعات؟

ـ وأما السؤال الثاني فيتعلّق بالأسباب التي دفعت بالدولة اللبنانية إلى تأجيل إصدار المرسوم رقم ٢١٨٣ عشر سنوات منذ صدور الاعتراف القانوني بإنشاء جامعة بيروت العربية وجامعة الروح القدس ـ الكسليك في أوائل العام ١٩٦٢ إلى أواخر العام ١٩٧١؟

ـ وأما السؤال الثالث فيدور حول الأسباب التي حملت المسؤولين الذين أصدروا المرسوم رقم ٢١٨٣ لتأمين تمثيل جامعتي بيروت العربية والروح القدس ـ الكسليك المنشأتين بعد العام ١٩٥٥، تطبيقاً للمبدأ القاضي بتمثيل جميع الجامعات القائمة في لبنان في لجنة المعادلات، على عدم تطبيق هذا المبدأ بعد العام ١٩٧١، وبالتالي على عدم إصدار مرسوم جديد لتأمين تمثيل الجامعات الجديدة التي تمّ الترخيص بإنشائها، وهي الجامعة اللبنانية الأميركية، وجامعة سيدة اللويزة، وجامعة هايكازيان، والجامعة الإسلامية في لبنان، والجامعة الأنطونية، وجامعة بيروت الإسلامية، فضلاً عن المعاهد والكليات الجديدة التي تمّ الترخيص بإنشائها، وهي معهد القديس بولس للفلسفة واللاهوت، ومعهد التمريض العالي الوطني، والمعهد العالي للدراسات الإسلامية، والمعهد العالي لإعداد المعلمين، وكلية الشريعة الإسلامية، ومعهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية، وكلية الإمام الأوزاعي للدراسات الإسلامية، وكلية إدارة الأعمال الإسلامية، والمركز الجامعي للتكنولوجيا في طرابلس [22].

٧. المرسوم رقم ٨٨٦٩ بتاريخ ٢٦ تموز ١٩٩٦

أما المرسوم الأخير الخاص بتأليف لجنة المعادلات فصدر بتاريخ ٢٦ تموز

---

٢١ ـ المرجع نفسه، ٩٥ ـ ١٦٦.

٢٢ ـ المرجع نفسه، ٩٥ ـ ١٦٦. أنظر أيضاً: المرسوم رقم ٩٢٧٨ القاضي بالترخيص بإنشاء بعض الكليات والمعاهد الجديدة، والصادر بتاريخ ١٩٩٦/١٠/٥، المنشور في: **الجريدة الرسمية**، العدد ٥١ (٨ تشرين الاول ١٩٩٦)، ٣٧٥٢ ـ ٣٧٥٤.

عام ١٩٩٦، وهو المرسوم رقم ٨٨٦٩ [23] القاضي بإنشاء «لجنة المعادلات للتعليم العالي».

وكان قد صدر بتاريخ الثاني من نيسان عام ١٩٩٣، القانون رقم ٢١٥ [24] الرامي إلى إحداث وزارة الثقافة والتعليم العالي. وقد نصّت الفقرة الخامسة من مادته الرابعة على ما يلي:

«يجري تعديل مرسوم إنشاء لجنة المعادلات في وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة بحيث تنشأ لجنة معادلات لمرحلة التعليم العالي، المهني العالي والجامعي، في وزارة الثقافة والتعليم العالي، ولجنة معادلات ثانية في وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة لمراحل التعليم المدرسي ما قبل الجامعي».

فيكون إجراء التعديل المنصوص عليه أعلاه قد تأخّر ما يزيد عن ثلاث سنوات.

ولا يسترعي المرسوم ٨٨٦٩ الانتباه، لأنه قسّم لجنة المعادلات في لبنان إلى لجنتين، تقوم الأولى في وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة وتختص بمراحل التعليم المدرسي ما قبل الجامعي، وتقوم الثانية في وزارة الثقافة والتعليم العالي وتختصّ بمرحلة التعليم العالي، بل لأنه بعد صدور المرسوم الإشتراعي رقم ٢٦ بتاريخ ١٩٥٥/١/١٨ بأربعين سنة ونيّف، ورغم كل المتغيرات التي طرأت على القطاع التربوي في العالم وفي لبنان، كرّر نصه بصورة شبه حرفية.

فلقد نصّت مادته الأولى على ما يلي:

«تنشأ في وزارة الثقافة والتعليم العالي لجنة تسمى «لجنة المعادلات للتعليم العالي» برئاسة مدير عام وزارة الثقافة والتعليم العالي وعضوية كل من:

ـ رئيس الجامعة اللبنانية أو مندوب عنه

ـ رئيس جامعة القديس يوسف أو مندوب عنه

---

٢٣ ـ **الجريدة الرسمية**، العدد ٣٨ (١٥ آب ١٩٩٦)، ٢٣٠٤.

٢٤ ـ **الجريدة الرسمية**، العدد ١٤ (٨ نيسان ١٩٩٣)، ٢٨٦ ـ ٢٨٩.

- رئيس الجامعة الأميركية أو مندوب عنه
- رئيس الجامعة العربية أو مندوب عنه
- رئيس جامعة الروح القدس ـ الكسليك أو مندوب عنه
- رئيس الأكاديمية اللبنانية للفنون الجميلة أو مندوب عنه
- قاضٍ من مجلس شورى الدولة ينتدبه وزير العدل
- مندوب من وزارة الثقافة والتعليم العالي ينتدبه وزير الثقافة والتعليم العالي».

ولا يقتصر التكرار على صيغة تأليف لجنة المعادلات، بل على تحديد مهامها أيضاً، وهو ما نصّت عليه المادة الرابعة من مرسوم إنشاء لجنة المعادلات للتعليم العالي:

«تتولّى اللجنة المشار إليها في المادة السابقة المهام التي كانت منوطة بلجنة المعادلات المنصوص عليها في المادة ٧٨ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٦ تاريخ ١٨/١/١٩٥٥، ووفق النظام والقواعد المقرّرة بموجب المرسوم رقم ٩٣٥٥ تاريخ ٢٨ نيسان ١٩٦٢، وذلك في ما يعود للتعليم العالي، المهني العالي والجامعي».

وقد أبرزت الأسباب الموجبة المرفقة بمشروع هذا المرسوم التشابه شبه الكلي بين النصّين، فذكرت ما يلي:

«نص قانون إنشاء وزارة الثقافة والتعليم العالي على إنشاء لجنة معادلات للتعليم العالي المهني العالي والجامعي مع الإبقاء على لجنة المعادلات للشهادات ما قبل الجامعية في وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة. يُستنتج من هذا القانون، وبخاصة من المادة الرابعة منه، الفقرة الخامسة، أن اللجنة التي يلحظ القانون إنشاءها لمعادلات شهادات التعليم العالي تستوحي في تنظيمها وتشكيلها وعملها الأحكام القانونية التي ترعى لجنة المعادلات في وزارة التربية، باستثناء رئاستها التي أوكلها القانون صراحة إلى المدير العام لوزارة الثقافة والتعليم العالي، لذلك تمت مراعاة جميع هذه المعطيات في مشروع مرسوم إنشاء لجنة المعادلات للتعليم العالي».

ثانياً: دراسة مقارنة بين النصوص القانونية التي ترعى تأليف لجنة المعادلات في لبنان ولجان المعادلات في عدد من البلدان العربية

قد يكون من المفيد، في إطار دراسة تتناول سياسة الدولة اللبنانية في تأليف لجنة المعادلات، إجراء مقارنة بين الصيغة المعتمدة في لبنان والصيغ المعتمَدة في بعض البلدان العربية، من حيث تاريخ إنشاء هذه اللجان، وعدد أعضائها، ونوعية تمثيلهم، وحقّ هذه اللجان بالاستعانة بخبراء ولجان متخصّصة.

أما الهدف من هذه المقارنة الوصفية فإبراز خصائص لجنة المعادلات في لبنان ومميّزاتها، ليصار إلى ترسيخها وتعزيزها، وتسليط الضوء بالمقابل على مكامن الخلل في بنيتها، ليصار إلى تداركها.

١. في تاريخ إنشاء لجان المعادلات

تتيح مقارنة النصوص القانونية الخاصة بلجان المعادلات في كل من لبنان والمغرب والسودان والجزائر وتونس وقطر والبحرين والأردن ودولة الإمارات العربية المتحدة وعُمان، تأكيد أسبقية اللجنة اللبنانية التي ترقى إلى العام ١٩٣٣ في صيغتها الأولى المصغّرة، وترقى في الصيغة الأخيرة التي استقرت عليها، إلى العام ١٩٧١ في ما يتعلّق بلجنة المعادلات في وزارة التربية الوطنية، وإلى العام ١٩٩٦ في ما يتعلّق بلجنة المعادلات في وزارة الثقافة والتعليم العالي.

- ففي المملكة المغربية، صدر الظهير رقم (١٥٩٠٧٢) القاضي بتحديد اختصاصات وزير التربية في ميدان المماثلة في الرتب الجامعية والشهادات والإجازات وشهادات متابعة الدروس، بتاريخ ٢١ تموز عام ١٩٥٩،

- وفي جمهورية السودان، أنشئت لجنة تقويم الشهادات والدرجات العلمية ومعادلتها، بموجب قرار مجلس الوزراء رقم ١١٧٢ بتاريخ ٥ شباط عام ١٩٦٧،

- وفي الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، تمّ إنشاء اللجنة الوطنية للمعادلات عام ١٩٧١،

- وفي الجمهورية التونسية، صدر الأمر عدد ٥٤٨ المتعلّق بإحداث وتنظيم

وسير اللجنة القومية للمعادلات والمصادقة على المدارس الفنية، بتاريخ ٩ أيار سنة ١٩٨٠،

- وفي دولة قطر، صدرت لائحة النظام الداخلي للجنة معادلات الشهادات، بالقرار رقم ٤٤ بتاريخ ٢١ حزيران عام ١٩٨٣،
- وفي دولة البحرين، شكّلت لجنة تقويم المؤهّلات العلمية بمقتضى المرسوم الأميري رقم ١٤ بتاريخ ١٧ تشرين الثاني عام ١٩٨٤،
- وفي المملكة الأردنية الهاشمية، نصّت المادة الثانية من النظام رقم ٢٣ لسنة ١٩٨٦ الصادر بتاريخ ٢٢ شباط عام ١٩٨٦، وهو «نظام معادلة الشهادات»، على تأليف لجنة تسمى اللجنة العليا لمعادلة الشهادات،
- وفي دولة الإمارات العربية المتحدة، تشكّلت لجنة المعادلات بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بالقرار الوزاري رقم ١٦٨ لسنة ١٩٩٤،
- وفي سلطنة عُمان، تشكّلت لجنة تقييم المؤهلات، بقرار وزير التعليم العالي الصادر بتاريخ ١٢ أيار عام ١٩٩٧.

٢. في عدد أعضاء لجان المعادلات

يسترعي الانتباه، عند إجراء المقارنة بين النصوص المختلفة المتعلّقة بلجان المعادلات في لبنان وعدد من البلدان العربية الأخرى التي تيسّر الاطلاع على لوائح أعضائها، إختلاف هذه اللجان من حيث عدد أعضائها. فإذا استثنينا سلطنة عُمان التي يقتصر عدد أعضاء لجنة تقييم المؤهلات الدراسية فيها على خمسة أعضاء، ودولة قطر التي يقارب عدد أعضاء لجنة معادلات الشهادات فيها عدد أعضاء اللجنة في لبنان، فيبلغ ثمانية أعضاء وهو في لبنان تسعة، فإن سائر اللجان تشترك كلها في أن عدد أعضائها أكبر من عددهم في لبنان، إذ يبلغ في البحرين عشرة أعضاء، وفي الأردن اثني عشر عضواً، وفي تونس ستة عشر عضواً، وفي السودان عشرين عضواً.

ولا تكتسب هذه الملاحظة دلالتها الحقيقية، إلاّ إذا تمّ الربط بين عدد أعضاء كل لجنة وحجم المعاملات المعروضة عليها. فحجم المعاملات في لبنان، أكبر بأضعاف منه في كل بلدٍ من البلدان العربية الأخرى [٢٥].

٢٥ ـ هذا ما أجمع على الإفادة به المشاركون في الاجتماع الثامن للجنة الإقليمية المكلّفة =

٣. في نوعية تمثيل أعضاء لجان المعادلات

تتيح مقارنة النصوص القانونية المتعلّقة بلجان المعادلات استنتاج مجموعة ملاحظات في ما يختصّ بطبيعة التمثيل داخل اللجان، والمعايير المعتمدة في تشكيلها. هذه الملاحظات تتعلّق بمدى التمثيل، من حيث اقتصاره على قطاع معين أو تنوّعه وانفتاحه ليشمل مجموعة قطاعات، وبوضع الأعضاء، من حيث انتماؤهم إلى مؤسّسات رسمية أو أهلية، وبالجهة المخوّلة تقرير إشراكهم في اللجان، تعييناً أو ترشيحاً أو انتداباً.

- ففي لجنة تقييم المؤهلات في سلطنة **عُمان**، يقتصر التمثيل على القطاع الإداري. وفي الواقع، تتألف اللجنة من خمسة موظفين، ينتسبون إلى ثلاث وزارات، ويشغل أربعة منهم منصب مدير عام (مدير عام التخطيط والتطوير بوزارة التعليم العالي ـ مدير عام التخطيط والتطوير والمعلومات التربوية بوزارة التربية والتعليم ـ مدير عام التخطيط والتطوير بهيئة التدريب المهني ـ مدير عام موظفي الخدمة المدنية بوزارة الخدمة المدنية)، وأما الخامس، الذي يتولى أمانة سر اللجنة، فيشغل منصب مدير دائرة معادلة المؤهلات الدراسية بوزارة التعليم العالي،

- وفي دولة قطر يقتصر التمثيل في لجنة معادلة الشهادات، المؤلّفة من ثمانية أعضاء، على وزارة واحدة هي وزارة التربية والتعليم (مساعد وكيل الوزارة للتخطيط التربوي ـ مساعد وكيل الوزارة للشؤون الثقافية ـ مساعد وكيل الوزارة للشؤون التعليمية ـ مساعد وكيل الوزارة للشؤون الإدارية والمالية ـ مدير إدارة الإمتحانات وشؤون الطلاب ـ مدير إدارة المناهج والكتب المدرسية ـ رئيس قسم معادلة الشهادات)، فضلاً عن خبير في التطوير التربوي،

- ومن أصل ستة عشر عضواً يؤلّفون اللجنة الوطنية لمعادلة الشهادات والعناوين في **الجمهورية التونسية**، يقتصر تمثيل القطاع التعليمي على أستاذ

= بتطبيق الاتفاقية الخاصة بالاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته العلمية في الدول العربية، المنعقد في بيروت في الفترة الواقعة بين ١٧ و١٩ حزيران ١٩٩٧، بدعوة من اليوندباس (اليونسكو).

جامعي واحد، هو عميد أو مدير مؤسسة تعليم عالٍ يعيّنه وزير التعليم العالي، في حين يتمثّل القطاع الإداري بخمسة عشر عضواً، ستة منهم ينتسبون إلى وزارة التعليم العالي (الوزير ـ المدير العام للوزارة ـ مدير الامتحانات والمناظرات الجامعية ـ مدير الشؤون الطالبية ـ مدير التعاون الدولي والعلاقات الخارجية ـ مدير الشؤون القانونية والنزاعات والتوثيق والأرشيف)، وتسعة يتوزّعون على ست وزارات (الشؤون الخارجية ـ الفلاحة ـ الشباب والطفولة ـ الصحة العمومية ـ التربية ـ التكوين المهني والتشغيل)، فضلاً عن ممثّل لكتابة الدولة للبحث العلمي والتكنولوجيا، والمدير العام للوظيفة العمومية، وممثّل عن المحكمة الإدارية،

ـ وفي **البحرين**، يغطّي التمثيل القطاع الإداري من خلال إشراك عدد من الوزارات، منها وزارة التربية والتعليم ممثّلة بوكيلها ومدير إدارة الشؤون الثقافية والبعثات، والوزارة أو الهيئة أو المؤسّسة العامة التي تطلب تقويم المؤهّل، فضلاً عن مندوب عن ديوان الموظفين. ويغطّي هذا التمثيل أيضاً القطاعات المهنية، من خلال إشراك ثلاثة أعضاء في اللجنة، أحدهم بصفته مندوباً عن جمعية الأطباء البحرينين، والثاني بصفته مندوباً عن وزارة الأشغال والكهرباء والماء لتمثيل المهن الهندسية والفنية، والثالث بصفته مندوباً عن وزارة المالية والاقتصاد الوطني لتمثيل المهن المحاسبية والمالية. تجدر الإشارة إلى أن ممثلي الوزارات غالباً ما يكونون أعضاء في الجمعيات المهنية التي تمثّل اختصاصاتهم. ويغطّي التمثيل في لجنة تقويم المؤهلات العلمية قطاع التعليم أيضاً، بإشراك ثلاثة جامعيين، أحدهم بصفته مندوباً عن الكلية الجامعية للعلوم والآداب والتربية، والثاني بصفته مندوباً عن كلية الخليج للتكنولوجيا، والثالث بصفته مندوباً عن كلية العلوم الصحية،

ـ أما المعايير المعتمدة في تأليف اللجنة العليا لمعادلة الشهادات في **المملكة الأردنية الهاشمية**، فتجمع بين تمثيل القطاعين الإداري والتعليمي، وبين التحديد الملزم في تسمية بعض الأعضاء، والحرية في تعيين بعضهم الآخر. وتضمّ اللجنة المؤلفة من إثني عشر عضواً، ثلاثة إداريين هم الأمين العام لكل من وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم، ومدير مديرية شؤون الطلبة في وزارة التعليم العالي، وخمسة جامعيين هم أربعة أساتذة من الجامعات الأردنية الرسمية، وممثّل عن كليات المجتمع والمعاهد، يعيّنهم الوزير، وثلاثة

أشخاص من ذوي الخبرة والاختصاص يعيّنهم الوزير أيضاً،

ـ وفي **جمهورية السودان**، تتشكّل لجنة تقويم ومعادلة الشهادات والدرجات العلمية بأعضاء من ذوي الاختصاصات المختلفة، من أساتذة الجامعات ومراكز البحوث والمؤسّسات التعليمية والفنية العليا (ستة أساتذة من ذوي الاختصاص في: العلوم الزراعية ـ العلوم الهندسية ـ الاقتصاد ـ القانون ـ الدراسات الإسلامية ـ التربية)، وممثّل للتعليم التقني يتمّ اختياره من أساتذة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ـ وممثل للتعليم الأهلي والأجنبي بالسودان. وإلى جانب ممثلي القطاع التعليمي، يشارك في اللجنة ممثلون عن القطاعات المهنية (ممثل للمجلس الطبّي ـ ممثل للمجلس الهندسي ـ ممثل للمجلس البيطري)، وممثلون عن القطاع الإداري (مدير عام إدارة الإحصاء والبحوث والتخطيط ـ سكرتير امتحانات السودان ـ أمين عام المجلس القومي للبحوث ـ ممثل لديوان شؤون الخدمة)، فضلاً عن رئيس اللجنة وأمينها العام وعضوين من أعضائها يمثّلون المجلس القومي للتعليم العالي،

ـ أما النموذج اللبناني فيكاد يكون فريداً، نظراً إلى عراقة لجنة المعادلات فيه، وتركيبة لبنان الخاصة، ونظامه التربوي المميز. لقد سبق وحلّلنا طبيعة تمثيل أعضاء لجنة المعادلات في لبنان، ورأينا أن الدولة سعت في تأليفها إلى تمثيل قطاعين رئيسيين هما القطاع الإداري والقطاع التعليمي، ولكنها غلّبت تمثيل القطاع التعليمي. فمن أصل الأعضاء التسعة الذين يؤلفون اللجنة، هناك ستة رؤساء مؤسسات للتعليم العالي أو مندوبون عنهم. ورأينا أن الدولة، سواء في لجنة المعادلات الوحيدة التي كانت قائمة في وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة، أو في لجنتي المعادلات القائمتين حالياً ـ الأولى في وزارة الثقافة والتعليم العالي والثانية في وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة ـ حرصت على تمثيل الوزارة المعنية بمديرها ومندوب عنها، وحرصت أيضاً على إشراك وزارة أخرى، هي حصراً وبالتحديد وزارة العدل، التي تتمثّل في اللجنة بقاضٍ ينتدبه وزيرها. ثم رأينا أن الدولة لم تعمد إلى إشراك القطاع الأهلي فحسب، بل ارتضت أن تكون أكثرية أعضاء اللجنة من القطاع الخاص. فإذا استثنينا مدير عام الوزارة، ومندوبها، والقاضي مندوب وزارة العدل، والعضو الذي يمثّل الجامعة اللبنانية وهي جامعة رسمية، فإن سائر الأعضاء الذين يمثلون الجامعة الأميركية، وجامعة القديس يوسف، وجامعة بيروت العربية،

وجامعة الروح القدس ـ الكسليك، والأكاديمية اللبنانية للفنون الجميلة، يمثّلون مؤسّسات خاصة للتعليم العالي. يبقى أن نشير إلى أنه بخلاف لجان المعادلات في البلدان العربية الأخرى، التي تسمي فيها الجهة الرسمية المختصة أعضاء اللجان على سبيل التعيين، تحتفظ مؤسّسات التعليم العالي الست الأعضاء في لجنة المعادلات اللبنانية بحقّها في انتداب ممثليها، ويحتفظ أعضاؤها، وفقاً لأحكام المادة ١٦ من المرسوم رقم ٩٣٥٥ الصادر في ٢٨ نيسان سنة ١٩٦٢ (نظام لجنة المعادلات والقواعد العامة الواجب مراعاتها لإعطاء المعادلات)، بحق دعوة اللجنة إلى الانعقاد بناءً على طلب ثلاثة منهم، كما يعود للجنة، وفقاً لأحكام المادة ٢٤ من المرسوم المذكور أعلاه، أن تنتخب أحد أعضائها مقرّراً لها.

٤. في حق لجان المعادلات بالاستعانة بخبراء ولجان فنية متخصصة

أ. في لبنان

١) تمثيل الوزارات في لجنة المعادلات

ذكرنا في القسم الأول من هذه الدراسة، أن الدولة اللبنانية لحظت في مجموعة من النصوص القانونية ضرورة أن تدعو لجنة المعادلات المنشأة في وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة، عندما تتناول الأبحاث شهادة تختصّ بوزارة من الوزارات، ممثلاً عن هذه الوزارة لحضور الاجتماع الذي يُدرس فيه أمر هذه الشهادة، ويكون للممثّل حق الاشتراك في المناقشات والتصويت: (المادة ١٩٢ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٥ الصادر بتاريخ ٦ شباط ١٩٥٣ـ المادة ٨ من المرسوم رقم ٢٦٨٦ الصادر بتاريخ ٢٥ أيلول سنة ١٩٥٣ ـ المادة ٧٨ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٦ الصادر بتاريخ ١٨/١/١٩٥٥ ـ المادة ٧٨ من المرسوم رقم ٢١٨٣ الصادر بتاريخ ١٧ تشرين الثاني سنة ١٩٧١). فيتعيّن علينا أن نذكر هنا أن الدولة اللبنانية ألغت قانونياً وعملياً هذه الإمكانية.

فلقد نصّت المادة ٧٨ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٦ المشار إليه أعلاه، في فقرتها الأخيرة، على ما يلي:

«يوضع نظام هذه اللجنة بمرسوم، على أن يُفسح المجال فيه لكل وزارة

كي تنتدب ممثلاً عنها، بناء على دعوة اللجنة عندما تتناول الأبحاث شهادة تختصّ بهذه الوزارة. ويُعتبر ممثل الوزارة عضواً في اللجنة يشترك في المناقشات والتصويت».

هذا المرسوم المنصوص عليه في المادة ٧٨ من المرسوم الإشتراعي رقم ٢٦، والقاضي بتحديد نظام لجنة المعادلات والقواعد العامة الواجب مراعاتها لإعطاء المعادلات، صدر بتاريخ ٢٨ نيسان سنة ١٩٦٢، وهو يحمل الرقم ٩٣٥٥، ولكنه أغفل كل إشارة إلى إمكانية تمثيل سائر الوزارات المعنية في أبحاث اللجنة وقراراتها.

بل أن المرسوم رقم ٨٨٦٩ الصادر بتاريخ ٢٦ تموز سنة ١٩٩٦، والقاضي بإنشاء لجنة المعادلات للتعليم العالي، الذي كرّر بصورة تكاد تكون حرفية المادة ٧٨ المشار إليها أعلاه، حذف الفقرة الأخيرة منها، وألغى بالتالي إمكانية دعوة اللجنة ممثلاً عن وزارة أخرى ليشارك في جلساتها، حتى في الحالات التي تُعرض فيها طلبات معادلة شهادات تختصّ بهذه الوزارة، وإن يكن بصفة استشارية.

فتكفي مقارنة سريعة بين صيغة تأليف لجنة المعادلات في لبنان، وحصرها تمثيل سائر الوزارات والإدارات العامة بوزارة العدل، وصيغة تأليف لجان المعادلات في البلدان العربية الأخرى، وإشراكها عدداً من ممثلي الوزارات في عضوية هذه اللجان. وهو عدد يتفاوت بين بلد وآخر ولكنه غير قليل فيها كلها، لنتبيّن شذوذ الحالة اللبنانية، وما ينتج عنه من خلل في تأليف لجنة المعادلات. وليس أدل على ذلك، من غياب ممثل لوزارة التعليم المهني والتقني في لجنة المعادلات القائمة في وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، على وفرة المعاملات الخاصة بطلبات معادلة شهادات مهنية، واضطرار أمانة سرّ اللجنة إلى استطلاع رأي مديرية التعليم المهني والتقني في هذه الطلبات، بواسطة البريد. بل ليس أدل على ذلك، من غياب ممثل لوزارة التعليم المهني والتقني في لجنة معادلات التعليم العالي، مع أن الفقرة الخامسة من المادة الرابعة من القانون رقم ٢١٥ الصادر بتاريخ ٢ نيسان عام ١٩٩٣، والرامي إلى إحداث وزارة الثقافة والتعليم العالي، نصّت صراحة على إنشاء «لجنة معادلات لمرحلة التعليم العالي، المهني العالي والجامعي...».

٢) الاستعانة بخبراء ولجان فنية متخصّصة

وبخلاف ذلك، فإن المرسوم رقم ٩٣٥٥ الصادر بتاريخ ٢٨ نيسان ١٩٦٢ لم يُسقط إمكانية استعانة اللجنة بمن تشاء من الخبراء، بصفة استشارية. ويبدو من دراسة مختلف النصوص الخاصة بلجنة المعادلات، أن هذه الإمكانية - بصرف النظر عن تطبيقها فعلياً أم لا - هي من الثوابت فيها.

فقد نصّت المادة الرابعة من المرسوم رقم ١٥٢٢٤ الصادر بتاريخ ٧ حزيران سنة ١٩٤٩، على ما يلي:

«يحقّ للجنة أن تستعين بخبراء اختصاصيين عند الاقتضاء».

ونصّت المادة السادسة من المرسوم رقم ٢٦٨٦ الصادر بتاريخ ٢٥ أيلول سنة ١٩٥٣، والقاضي بتحديد مهمة لجنة معادلة الشهادات، على ما يلي:

«يحقّ للجنة أن تنشىء لجاناً فرعية استشارية من أعضائها أو من غيرهم، وأن تستشير من تشاء من الخبراء بصورة فردية».

بل ذهبت مادته التاسعة إلى أبعد من ذلك، فنصّت على ما يلي:

«للجنة أن تحيل إلى المؤسسة العلمية المختصة كل طلب يتعلّق بشؤون هذه المؤسسة، وذلك لدرسه وإبداء الرأي فيه تمهيداً للقرار الذي يُطلب من اللجنة اتخاذه».

تجدر الإشارة إلى أن المادة ١٥ من المرسوم رقم ٩٣٥٥ الصادر بتاريخ ٢٨ نيسان ١٩٦٢، نظّمت صلاحيات اللجنة في ما يتعلّق بحقها في طلب الاستشارات، فحصرت حق اللجنة في إنشاء لجان فرعية من أعضائها فقط، وأطلقت حقها في استشارة مَن تشاء، إذ نصّت على ما يلي:

«للجنة أن تنشىء لجاناً فرعية من أعضائها، وأن تستشير مَن تشاء من الخبراء أو من الإدارات العامة أو المؤسّسات العلمية المختصة».

ب. في البلدان العربية

١) تشترك لجنة المعادلات في لبنان مع نظيراتها في سائر البلدان العربية بامتلاك حق الاستعانة بخبراء ولجان فنية متخصّصة، فعلى سبيل المثال:

- نصّت الفقرة الأولى من المادة الثالثة من لائحة النظام الداخلي للجنة

تقويم المؤهّلات العلمية في البحرين، الصادرة عام ١٩٨٥، على ما يلي:

«تعقد اللجنة اجتماعاتها بدعوة من رئيسها، ولها أن تستعين في أداء عملها بمَن تراه من ذوي الاختصاص والجهات العلمية والفنية».

- ونصت الفقرة (ج) من المادة الخامسة من نظام معادلة الشهادات في المملكة الأردنية الهاشمية على ما يلي:

«للوزير، بناء على اقتراح اللجنة [اللجنة العليا لمعادلة الشهادات]، دعوة مَن تقتضي الضرورة حضوره إلى اجتماعاتها من ذوي الخبرة والاختصاص للاستئناس بآرائهم في المواضيع المطروحة على اللجنة، دون أن يكون لهم حقّ التصويت على قراراتها».

- ونصّ الفصل الثالث من الباب الأول من الأمر المتعلّق بمراجعة التراتيب المتعلّقة بمعادلة الشهادات في تونس، على ما يلي:

«يمكن لرئيس اللجنة الوطنية لمعادلة الشهادات والعناوين أن يدعو عند الحاجة لحضور جلسات اللجنة بصفة استشارية، كل شخص يمكن أن يفيد برأيه بحكم نشاطه أو خبرته».

٢) ولكن لجنة المعادلات في لبنان تختلف عن نظيراتها في سائر البلدان العربية، اختلافاً جوهرياً، في موضوع اللجان الاختصاصية التي تستعين بها اللجان الوطنية العامة في هذه البلدان، وتفتقر إليها لجنة المعادلات في لبنان افتقاراً يكاد يكون كلياً، على حاجتها الشديدة إليها [٢٦].

وتتّخذ هذه اللجان الاختصاصية، تسميات مختلفة، فتُعرف في بعض البلدان باللجان القطاعية، وتُعرف في بعضها الآخر باللجان الفنية، كما تتّخذ صيغاً متباينة.

- ففي المملكة المغربية، وفق مقتضيات الظهير رقم (١٥٩٠٧٢) الصادر في

٢٦ - أما الاستثناء الوحيد فهو اللجنة التي لحظها القانون رقم ٦٣٦ الصادر بتاريخ ٢٣ نيسان سنة ١٩٩٧ والقاضي بتنظيم مهنة الهندسة. فقد نصّت مادته الخامسة على ما يلي:
«يُعطى إذن مزاولة مهنة الهندسة من قِبل وزير الأشغال العامة... بناء على اقتراح لجنة تدعى لجنة مزاولة مهنة الهندسة مهمتها درس الطلبات والشهادات الهندسية وإبداء رأيها في مطابقتها للقانون وفي قيمتها الفنية والعلمية...».

٢١ تموز سنة ١٩٥٩، ووفق مقتضيات المرسوم رقم (١٧٢٣٦٤) الصادر بتاريخ ٢٢ آب سنة ١٩٥٩، تضم اللجنة المختصة بالمعادلات بين الشهادات والمنازعات رؤساء المؤسّسات الجامعية، وهي قائمة في قسم المعادلات بين الشهادات والمنازعات، التي يوجّه ملفات المعادلات التي ترد عليه إلى مختلف المؤسّسات الجامعية بحسب نوعية الشهادة وبحسب الاختصاصات التي تسديها هذه المؤسّسات. فتقوم بدراستها وإبداء الرأي فيها في تقرير ترفعه إلى قسم المعادلات الذي يدعو في بداية كل شهر لجنة معادلة الشهادات للبتّ في الملفات والتقارير واقتراح المعادلة المناسبة»

ـ وفي السودان تُعاون اللجنة العامة لتقويم الشهادات والدرجات العلمية التي سبقت الإشارة إلى صيغة تأليفها، ست لجان علمية متخصصة (لجنة الدراسات الزراعية والعلوم البيطرية ـ لجنة الدراسات الهندسية والتقنية ـ لجنة العلوم الطبية والصحية ـ لجنة الدراسات التربوية ـ لجنة الدراسات الإنسانية ـ لجنة تأصيل المعرفة)،

ـ وفي الجزائر، تضمّ اللجنة الوطنية للمعادلات، ثلاثاً وعشرين لجنة فنية متخصصة في القطاعات والحقول الآتية:

ـ رياضيات ـ حاسوب ـ فيزياء ـ كيمياء ـ هندسة ـ هندسة ميكانيكية ـ هندسة كهربائية ـ هندسة مدنية ـ عمارة ـ علوم الأرض ـ علوم الحياة ـ بيطرة ـ علوم اقتصادية ـ علوم قانونية وإدارية ـ علوم سياسية ـ علوم المكتبات ـ فلسفة وإسلاميات ـ تاريخ وآثار ـ علم الاجتماع ـ علم النفس وعلوم التربية ـ لغة عربية وآدابها ـ لغات أجنبية وآدابها ـ رياضة بدنية.

ـ ونجد في المملكة الأردنية الهاشمية صيغة متطورة لهذه اللجان. فقد نصت المادة الخامسة من نظام معادلة الشهادات المعدّل، على ما يلي:

«للوزير، بناء على اقتراح اللجنة [اللجنة العليا لمعادلة الشهادات]، تأليف لجنة أو أكثر تضم كل منها عدداً لا يقلّ عن ثلاثة أعضاء ولا يزيد على خمسة من المتخصصين في حقول المعرفة التي تعمل فيها اللجنة، ويعيّن الوزير مقرّراً لها من بين أعضائها على أن يكون من الأساتذة في الجامعات الأردنية».

ونصت المادة الثالثة من التعليمات رقم (٤) لسنة ١٩٨٦ المتعلقة بتحديد القواعد والأسس لمعادلة الشهادات غير الأردنية، على ما يلي:

«تشكّل اللجان المتخصصة بحسب ما ورد في المادة ٥ من نظام معادلة الشهادات، في الحقول التالية: العلوم الأساسية ـ العلوم الهندسية ـ العلوم الزراعية ـ العلوم الطبية ـ اللغات وآدابها ـ العلوم الاجتماعية والفلسفية ـ العلوم الدينية والقانونية ـ العلوم الاقتصادية والإدارية ـ علوم التربية ـ الفنون الجميلة ـ الإعلام وعلم المكتبات والوثائق».

ونصّت الفقرة (أ) من المادة السابعة من النظام رقم ٢٣ لسنة ١٩٨٦ (نظام الاعتراف بالجامعات ومؤسّسات التعليم الأجنبية ومعادلة شهاداتها)، على ما يلي:

«يحيل رئيس اللجنة [اللجنة العليا لمعادلة الشهادات] طلب معادلة الشهادة على إحدى اللجان المتخصصة لدراسته... ورفع نتائج دراستها للطلب وتوصياتها بشأنه إلى اللجنة...».

ونصت الفقرة (ب) من المادة نفسها على ما يلي:

«للوزير أن يدعو لجنتين متخصصتين إلى الاجتماع معاً إذا تداخل الاختصاص بينهما عند النظر في أي طلب معادلة».

ـ وفي تونس، نصّ الفصل الثامن من الباب الثاني من الأمر عدد ٥١٩ الصادر عن رئيس الجمهورية بتاريخ ٢٥ آذار سنة ١٩٩٦، والمتعلق بمراجعة التراتيب الخاصة بمعادلة الشهادات والعناوين، على ما يلي:

«تتركّب اللجان القطاعية لمعادلة الشهادات والعناوين... بحسب مجموعات الاختصاصات الكبرى، كما يلي: العلوم الاقتصادية ـ العلوم القانونية ـ الآداب والحضارة ـ العلوم الإنسانية والاجتماعية والدينية ـ العلوم الأساسية ـ علوم الهندسة ـ العلوم الطبية وشبه الطبية ـ الهندسة المعمارية والتعمير والفنون الجميلة ـ التعليم الثانوي ـ التعليم الأساسي».

تجدر الإشارة إلى أن كل لجنة من اللجان القطاعية الموزعة على مجموعات الاختصاصات الكبرى وحقولها، تتألف من تسعة أعضاء، بعضهم ثابت (مدير المعادلات والتعليم الخاص وممثل عن إدارة الشؤون القانونية والنزاعات والتوثيق والأرشيف في وزارة التعليم العالي ـ ممثل عن كل من وزارة التربية ووزارة التكوين المهني والتشغيل والإدارة العامة للوظيفة العمومية) وبعضهم الآخر يتغيّر بتغيّر اللجنة القطاعية (ممثل عن الوزارة المعنية بمجموعة الاختصاص ـ

رئيس جامعة وأستاذان من مجموعة الاختصاص يعينهم وزير التعليم العالي).

خاتمة

قد يكون خير ما نختتم به هذه المقالة التركيز على ما سمحت لنا باستخلاصه، وقد أشرنا في مواضع متفرّقة منها إلى عناصره الجزئية وجوانبه المختلفة. وإن من شأن التأليف بين هذه العناصر والجوانب تسويغ إبراز الاستنتاجين الرئيسيين الآتيين:

الاستنتاج الأول: في ضرورة توسيع لجنة المعادلات في لبنان

إن من يتتبّع، في ضوء العرض والتحليل اللذين قمنا بهما، مسيرة توالي صدور النصوص القانونية المختلفة التي ترعى تأليف لجنة المعادلات وتنظيم عملها، يسترعي انتباهه ـ على كثرة المراسيم التي صدرت ـ الشَبَه القويّ الذي يجمع بينها، والبطء الشديد في تطوّرها، وقصورها العام عن مواكبة تغيّر المعطيات المطرد داخل لبنان وخارجه.

فلقد أُنشئت في لبنان، بعد التعديل الأخير الذي تناول تشكيلة لجنة المعادلات بالمرسوم رقم ٢١٨٣ الصادر بتاريخ ١٧ تشرين الثاني عام ١٩٧١، مؤسّسات جديدة للتعليم العالي منها ست جامعات وتسعة معاهد [٢٧]، وكلها

٢٧ ـ إن الجامعات السبع التي تمّ الترخيص القانوني بإنشائها بعد ١٧ تشرين الثاني عام ١٩٧١ هي الآتية:
ـ جامعة سيّدة اللويزة (الرهبانية اللبنانية المارونية المريمية): مرسوم رقم ٤١١٦، تاريخ ١٤/٨/١٩٨٧.
ـ جامعة البلمند (بطريركية أنطاكية وسائر المشرق للروم الأرثوذكس): مرسوم رقم ٤٨٨٥، تاريخ ٤/٦/١٩٨٨.
ـ الجامعة الإسلامية في لبنان (المجلس الإسلامي الشيعي الأعلى): مرسوم رقم ٨٦٠٠، تاريخ ١٢/٦/١٩٩٦.
ـ الجامعة اللبنانية الأميركية (كلية بيروت الجامعية سابقاً): المرسوم رقم ٩٢٧٨، تاريخ ٥/١٠/١٩٩٦.
ـ جامعة بيروت الإسلامية (دار الفتوى): مرسوم رقم ٩٢٧٨، تاريخ ٥/١٠/١٩٩٦.
ـ الجامعة الأنطونية (الرهبانية الأنطونية المارونية): مرسوم رقم ٩٢٧٨، تاريخ ٥/١٠/١٩٩٦. =

غير ممثّلة في لجنة المعادلات.

وقد تضاعف في السنوات العشرين الأخيرة حجم المعادلات التي تُعرض سنوياً على لجنة المعادلات، وتنوّعت مصادرها، واختلفت درجات الشهادات التي تدعى اللجنة إلى النظر فيها، وأنظمتها، واختصاصاتها، ومستوياتها، فبات حصرها وتصنيفها وتقييمها بالغ الصعوبة والتعقيد. ومردّ هذا التضخم في عدد طلبات المعادلة إلى أسباب شتى، منها ازدياد عدد الطلاب المنتسبين إلى مؤسّسات التعليم العالي الخاصة في لبنان، وازدياد عدد الطلبة اللبنانيين الذين أنجزوا خارج لبنان ـ لدواع مختلفة تربوية وأمنية واقتصادية . . . إلخ ـ دراساتهم الجامعية والعليا، وازديادَ عدد الطلبة من رعايا الدول العربية الراغبين في

= جامعة هايكازيان (كلية هايكازيان الجامعية سابقاً): مرسوم رقم ٩٦٥٧، تاريخ ٢٨/١٢/١٩٩٦.
ويمكن أن نضيف إلى هذه الجامعات السبع جامعة المنار (مؤسسة رشيد كرامي للتعليم العالي ـ جمعية المنار التي رُخّص لها بموجب المرسوم رقم ٧٢٠، بتاريخ ١٥/١١/١٩٩٠، ولم نُدخلها هذه اللائحة لأنها لم تباشر عملها بعد.
أما المعاهد الثمانية غير التابعة لجامعة والتي تمّ الترخيص القانوني بإنشائها بعد ١٧ تشرين الثاني عام ١٩٧١ فهي الآتية:
ـ معهد القديس بولس للفلسفة واللاهوت (جمعية المرسلين البولسيين في حريصا): المرسوم رقم ٢٧٧٩، تاريخ ٢٣/٢/١٩٧٢.
ـ كلية الإمام الأوزاعي للدراسات الإسلامية (وقف المركز الإسلامي للتربية «مؤسسة تابعة للوقف الإسلامي في بيروت»): المرسوم رقم ٣٤٨٤، تاريخ ١٥/١٠/١٩٨٦.
ـ كلية إدارة الأعمال الإسلامية (وقف المركز الإسلامي للتربية «مؤسسة تابعة للوقف الإسلامي في بيروت»): المرسوم رقم ٣٤٨٤، تاريخ ١٥/١٠/١٩٨٦.
ـ معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية (جمعية الإصلاح الإسلامية في طرابلس): المرسوم رقم ٣٤٨٤، تاريخ ١٥/١٠/١٩٨٦.
ـ معهد التمريض العالي الوطني (جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت): المرسوم رقم ٣٤٨٥، تاريخ ١٥/١٠/١٩٨٦.
ـ المعهد العالي للدراسات الإسلامية وكلية الدراسات الإسلامية (جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت): المرسوم رقم ٣٤٨٥، تاريخ ١٥/١٠/١٩٨٦.
ـ المعهد العالي لإعداد المعلمين (جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت): المرسوم رقم ٣٤٨٥، تاريخ ١٥/١٠/١٩٨٦.
ـ المركز الجامعي للتكنولوجيا في طرابلس (الجمعية الفرنكوفونية لتنمية التعليم العالي): المرسوم رقم ٩٢٧٨، تاريخ ٥/١٠/١٩٩٦.

معادلة شهاداتهم الجامعية بهدف متابعة دراساتهم العليا في لبنان، وازدياد عدد التلامذة اللبنانيين الذين بدأوا دراسة برامج أجنبية في بلدان الانتشار - وما أكثرها - ويتقدمون من لجنة المعادلات بطلبات للحصول على إذن يخوّلهم أن يتابعوا في لبنان دراسة المناهج الأجنبية التي باشروها في الخارج، وازدياد عدد التلامذة اللبنانيين الذين حصلوا على شهادة نهاية دروس ثانوية - أكاديمية وفنية - في بلدان عربية أو أجنبية ويطلبون معادلتها... إلخ. فبلغ عدد الطلبات المسجلة لدى أمانة سر لجنة المعادلات في وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، في العام ١٩٩٧ وحده، ما يناهز عشرين ألف معاملة. ولكن أي تعديل لم يطرأ على تأليف لجنة المعادلات، لمواكبة هذه المتغيرات، الكمية والنوعية، ومراعاة الأوضاع المستجدة الناشئة عن كثافة حركية التلامذة والطلاب.

فيُستفاد مما سبق أن الدولة اللبنانية، عندما سنحت الفرصة لإجراء تقييم عام وشامل لعمل لجنة المعادلات، وذلك بمناسبة صدور القانون القاضي بإحداث وزارة الثقافة والتعليم العالي، عام ١٩٩٣، وصدور المرسوم القاضي بإنشاء لجنة المعادلات للتعليم العالي، عام ١٩٩٦، ولمراجعة النصوص القانونية التي ترعاها، وذلك في ضوء الممارسة الطويلة والخبرة الواسعة التي تجمّعت على مدى أربعة عقود لدى أعضاء اللجنة، آثرت إبقاء القديم على قدمه على محاولة إعادة النظر في صيغة تشكيل اللجنة وصلاحياتها ونظام عملها.

فهل تكون الدولة في غفلة عن نشوء معطيات جديدة، إن لجهة توسّع عدد مؤسّسات التعليم العالي في لبنان، أو لجهة ازدياد حجم طلبات المعادلة وتنوّع فئاتها ومصادر الشهادات المطلوب معادلتها وقطاعات اختصاصاتها وحقولها وأنظمة الدراسة المؤدية إليها؟

وهل تكون الدولة جاهلة بما واجهته وتواجهه لجنة المعادلات من صعوبات في قيامها بالمهام المنوطة بها، من جرّاء غياب النصوص القانونية التي تحدّد شروط الاعتراف بالشهادات ومعاييرها، وفي رأسها المرسوم الذي نصّت عليه المادة الخامسة عشرة من قانون تنظيم التعليم العالي الصادر بتاريخ ٢٦/١٢/١٩٦١، وهو مرسوم لم يصدر حتى تاريخه: «تحدّد شروط الاعتراف بالشهادات التي تمنحها المؤسسة وبكيفية إعطاء الشهادات الجامعية ودرجاتها وتوقيعها والتصديق عليها بمرسوم يتّخذ في مجلس الوزراء في مهلة أقصاها سنة»؟

لا أظنّ أن قرار الدولة عامة والمسؤولين فيها عن شؤون التربية والتعليم خاصة، عدم المساس بتركيبة لجنة المعادلات يعني ضمناً الجهل بهذه الحقائق أو التنكُّر لهذه المعطيات. فقد يكون مردّه، في نظري، إلى الرغبة في مراعاة التوازنات الدقيقة التي تقوم عليها تركيبة لجنة المعادلات، وفيها يتمثّل القطاعان الرسمي والخاص، وفيها تتمثّل أيضاً الأنظمة التربوية واللغوية الثلاثة المعتمدة في لبنان: العربية والفرنكوفونية والأنكلوساكسونية. وقد يكون مردّه أيضاً إلى التخوّف من صعوبة الاتفاق على معايير موضوعية وعملية تُعتمد في توسيع اللجنة بهدف تمثيل مؤسّسات التعليم العالي التي استحدثت منذ العام ١٩٧١، وهي كثيرة. وقد يكون مردّه أيضاً تردّد المسؤولين، لأسباب شتّى لا مجال للخوض فيها في إطار هذه المقالة، في تحديد مفهوم الشهادات الحكومية وأسسها ومستوياتها ودرجاتها، ليتمّ على أساسها الاعتراف بالشهادات ومعادلتها، مما اضطر عملياً لجنة المعادلات إلى تجاوز صلاحياتها في ممارسة مهامها، وإلى استبدال سلطتها الإقرارية بالحقوق بسلطة إنشائية لهذه الحقوق، وإلى الحلول بالتالي محل مجلس الوزراء أو مجلس النواب لتحديد ما لم يحدّداه، وهو من صلب مسؤولياتهما.

ولكن هذه الأسباب كلها، على وجاهتها، لا تعفي الدولة من مسؤولية التصدي - بمشاركة المعنيين ومساعدة المختصين - لمعالجة ملف المعادلات، معالجةً حكيمةً واعيةً نظراً لخطورته ودقّته، مع التصميم على إيجاد الحلول الملائمة لمشكلاته المزمنة.

فلا بدّ من توجيه الدعوة إلى ابتكار صيغة جديدة تعتمد في تشكيل لجنة المعادلات فتصبح أوسع تمثيلاً، وإلى تعديل صلاحياتها فتمارسها بصورة قانونية سليمة، ولا بد من السعي إلى تحويل اللجنة من فريق يعتمد في عمله على المبادرات الفردية، والروح التطوعية، والوسائل البدائية، إلى مؤسسةٍ حديثة منظّمة ومحترفة، بهدف تفعيل دورها وتمكينها من الاضطلاع بمسؤولياتها وأداء مهامها خير أداء.

الاستنتاج الثاني: في ضرورة المحافظة على طابع لجنة المعادلات الوطني

سبق أن ذكرنا، في متن هذه المقالة، أنها المرة الأولى في تاريخ التربية في لبنان، ولعلها المرة الوحيدة التي تدرك الدولة فيها جدوى إشراك القطاع الخاص

في لجنة رسمية، تكون عضوية ممثليه فيها مكافئة لعضوية ممثلي القطاع العام من حيث الصلاحيات والحقوق. ينبغي أن نضيف الآن أن عضوية ممثلي القطاع الخاص في لجنة المعادلات أرجح من حيث العدد. فقد ارتضت الدولة اللبنانية، في توزيع أعضاء اللجنة على القطاعين الرسمي والخاص، تغليب تمثيل القطاع الخاص. فمن أصل تسعة أعضاء، هناك خمسة ينتسبون إلى مؤسّسات أهلية. ولا بد لفهم خطورة هذا القرار وأبعاده، في غياب المعطيات الثابتة التي تضيء خلفياته، من التذكير بأن لجنة المعادلات ليست لجنة استشارية، بل هي مخوّلة الفصل في تعادل الشهادات وفي الحقوق والامتيازات التي يتمتّع بها حاملو الشهادات. . .، على ما تنصّ عليه صراحة المادة الأولى من المرسوم رقم ٩٣٥٥ الصادر في ٢٨ نيسان سنة ١٩٦٢، والقاضي بتحديد نظام لجنة المعادلات والقواعد العامة الواجب مراعاتها لإعطاء المعادلات.

إن النظر في صلاحيات لجنة المعادلات، أمر بالغ الأهمية والضرورة والفائدة، ولكنه ليس غرضنا هنا ويتخطّى الحدود المرسومة لهذه المقالة. حسبنا التذكير بأن المرسوم رقم ٩٣٥٥ شدّد في مواد كثيرة منه على أن اللجنة تتخذ قرارات، وأن القرارات العامة التي تتخذها تُنشر في الجريدة الرسمية. صحيح أن المادة العشرين نصّت على أن قرارات اللجنة لا تصبح نافذة إلاّ بعد تصديق الوزير المختص عليها [وزير التربية الوطنية أو وزير الثقافة والتعليم العالي]، ولكن المادة الحادية والعشرين نصّت على ما يلي:

«إذا أرجع الوزير القرار إلى اللجنة لإعادة النظر، يُدعى جميع الأعضاء خطياً إلى اجتماع يدرسون فيه القرار موضوع إعادة النظر ومطالعة الوزير بشأنه، فإذا أصرّت اللجنة على قرارها السابق، دون أن يقترن بتصديق الوزير، رُفع القرار إلى مجلس الوزراء للبتّ به».

لا تخفى دلالة هذه الأحكام وأبعادها التربوية والسياسية. ففي تدبير قلّ نظيره في تاريخ وزارات الدولة ومؤسّساتها العامة، نرى أن مرسوماً نصّ على تأمين أقصى درجات الاستقلال والحصانة للجنة وطنية ذات صلاحيات واسعة ومخوّلة اتخاذ قرارات، تنتمي أغلبية أعضائها إلى مؤسّسات أهلية، فعيّن مجلس الوزراء مجتمعاً حَكَماً في الخلاف الذي قد ينشأ بين هذه اللجنة والوزير الذي تعمل في نطاق وزارته. فكأنه أراد أن يضمن لهذه اللجنة حرية المداولة والقرار، حتى تبقى بمنأى عن مداخلات السياسيين وضغوطاتهم، وما أكثرها،

في مجال اختصاص لجنة المعادلات.

فلا بدّ من التنويه بهذا الحرص الشديد على إشراك القطاعين الرسمي والخاص في تأليف لجنة المعادلات، وعلى احترام عمل اللجنة، وتوفير الحماية المعنوية لأعضائها. ولا بدّ من الدعوة إلى تعميم هذه المفاهيم والممارسات الديموقراطية على سائر اللجان، في وزارتي التربية الوطنية والثقافة والتعليم العالي، وسائر وزارات الدولة ومؤسّساتها، وتعزيزها، إن في المعايير المعتمدة لتأليف هذه اللجان، أو في الصلاحيات المنوطة بها والضمانات المعطاة لها.

مقابلات

مقابلات مع وزراء ومسؤولي تربية سابقين

أجرى المقابلات: أنيس أبو رافع*

مقدمة

ربما كان هذا القسم من الكتاب أكثر الأقسام تعبيراً عن موضوع الكتاب وعنوانه: «الدولة والتعليم في لبنان». فإن الاتصال بعدد من الذين كانوا في موقع المسؤولية التربوية (وزراء، مدراء عامين، مدراء، مستشارين...) والحصول على ما يملكون من معلومات ووجهات نظر حول واقع الحال في وزارة التربية، والعلاقة بين هؤلاء المسؤولين وبين أجهزة الحكم العليا، وبينهم وبين مرؤوسيهم من جهة أخرى، وكيفية سير العمل في هذه الوزارة على جميع الأصعدة والمستويات، وكيفية معالجة المشاكل التربوية والتعليمية والإدارية، هذا الاتصال يعطي صورة واضحة عن علاقة الدولة بالتعليم في لبنان، في الجانب العملي منها، ويقدم للقارىء أمثلة حية تمتزج فيها التجارب بالأفكار والأحلام بالواقع.

في سبيل تحقيق ذلك انطلقت إلى المقابلات بنوعين من الأسئلة. النوع

---

* أنيس أبو رافع: من مواليد الهلالية، قضاء بعبدا عام ١٩٢٩، أنهى دراسته الثانوية في مدرسة الجامعة الوطنية في عاليه عام ١٩٤٩، ثم تابع دراسته الجامعية وحصل على الإجازة في الآداب من جامعة بيروت العربية عام ١٩٧٥. عمل في التدريس وفي الصحافة، وأسس ثانوية الأرز النموذجية في عاليه عام ١٩٦٢ والتي استمرت حتى العام ١٩٧٦ حين أقفلت بسبب الحرب. ترك بعدها إلى المملكة العربية السعودية، حيث عمل في الصحافة. صدر له كتاب عام ١٩٩٨ بعنوان **«كتاب في التربية والتعليم»** يسجّل فيه أفكاره وتجربته الشخصية.

الأول: توجهت به إلى الوزراء باعتبارهم أصحاب قرار في الشأن التربوي والتعليمي، وتوجّهت بالنوع الثاني من الأسئلة إلى الذين تولّوا مسؤوليات دون رتبة الوزير، باعتبار أن مسؤولياتهم تتّجه صعوداً مع رؤسائهم، ونزولاً مع مساعديهم، وسائر العاملين في شؤون التربية والتعليم.

أما الأسئلة إلى الوزراء فكانت التالية:

١. ما الأفكار التي حملتموها معكم إلى وزارة التربية الوطنية لتطوير العمل التربوي والتعليمي في لبنان؟
٢. ما الإنجازات التي تحققت خلال توليكم الوزارة من ضمن المخطط الموضوع لهذه الغاية؟
٣. ما العقبات التي واجهتكم، وما أسبابها؟
٤. ما رأيكم بالسياسة التعليمية والتربوية المتّبعة في لبنان منذ الاستقلال حتى اليوم؟
٥. لو عدتم إلى وزارة التربية، فما أهمّ ما يجب عمله في نظركم؟

وأما الأسئلة الموجهة إلى غير هؤلاء من الذين مارسوا مسؤوليات تربوية، فكانت مشابهة، ولكن مع تعديلات طفيفة.

ولقد اختلفت طريقة الإجابة عن هذه الأسئلة من وزير إلى آخر، ومن مسؤول إلى آخر.

فضّل البعض أن يأخذوا الأسئلة ويجيبوا عنها خطياً، والبعض الآخر فضّل الحوار المباشر. وآخرون تجاوزوا الأسئلة، ولم يتقيّدوا بها، بل كانت إجاباتهم عرضاً عاماً للمرحلة التي كانوا فيها مسؤولين. ولعلّ هذا التنويع أعطى لمجمل الإجابات والآراء نوعاً من الحيوية والحركة، وخروجاً على الروتين.

إن التعرّف إلى آراء المسؤولين الذين قابلناهم وإلى معلوماتهم وتعليقاتهم سيكون ذا شأن مهمّ في توضيح العلاقة بين الدولة والتعليم، وسيمنح القارىء فرصة التعرّف إلى بعض ما يحدث في دوائر وزارة التربية من مشاكل، بعضها مستعصٍ على الحل.

التقى جميع من شملتهم المقابلات حول نقاط مشتركة، وشددوا بالتحديد

على وجود مشاكل أساسية ومصيرية في وزارة التربية يجب معالجتها من الأساس:

١. اتفق الجميع على القول بعدم وجود سياسة تربوية شاملة، تؤدي إلى توحيد المواطنين ووحدة الوطن.
٢. اشتكى الجميع، حتى الوزراء منهم، من تدخّل السياسيين في شؤون الوزارة لتنفيذ مصالح خاصة سياسية وشخصية وانتخابية، وأحياناً مالية، مما أدّى إلى خلل كبير في العمل التربوي.
٣. كان هناك إجماع على ضرورة إعادة النظر في هيكلية وزارة التربية وتعديل المناهج، وتأهيل الهيئة التعليمية وإعداد المديرين، وردم الهوة بين المدرسة الرسمية والمدرسة الخاصة.
٤. رأى أكثر المحاورين ضرورة إعادة دمج الوزارات الثلاث: التربية، والتعليم المهني، والتعليم العالي في وزارة واحدة، كما كانت سابقاً.
٥. كان هناك شبه إجماع على ضرورة تنفيذ «مشروع تجميع المدارس» لحل مشكلة المدرسة الرسمية وتأمين المستوى اللائق للتعليم الرسمي، وعلى ضرورة تطبيق التعليم المجاني، والتعليم الإلزامي للمرحلة الابتدائية على الأقل.
٦. كانت هناك شكوى عامة من المداخلات المزعجة في مناقلات المعلمين... حتى أن بعض الوزراء أوقفوا التشكيلات نهائياً، لكي لا يضطروا لتلبية الطلبات المستحيلة، أو التي لا علاقة لها بالتربية والتعليم والمصلحة العامة.

والأمر الملفت في هذه المقابلات، أن أكثر ما ورد فيها من أفكار واقتراحات للإصلاح ظهر في البيانات الوزارية منذ الإستقلال وحتى اليوم. فمثلاً: مجانية التعليم وإلزاميته للمرحلة الإبتدائية وضع في البيانات الوزارية في الأعوام: ٤٣ ـ ٥١ ـ ٥٥ ـ ٥٦ ـ ٥٨ ـ ٦١ ـ ٦٥ ـ ٦٩ كما أن تغيير المناهج والبرامج ورد في البيانات الوزارية: ٤٣ ـ ٥٢ ـ ٥٣ ـ ٥٥ ـ ٥٦ ـ ٥٨ ـ ٦١ ـ ٦٥ ـ ٧٢... وما بعدها. وتحدثت أكثر البيانات الوزارية عن ضرورة التربية الوطنية وتطوير المدرسة الرسمية والجامعة اللبنانية.

هناك عشرات الوزراء ومئات المسؤولين الذين مروا في وزارة التربية،

وكان لكل منهم مواقف وآراء ومشاريع وإنجازات لا يتّسع هذا القسم من الكتاب لعرضها كلها. والحقيقة أنني اتصلت بآخرين، فالأستاذ فؤاد بطرس مثلاً، الذي تسلّم مهام الوزارة في الستينيات، اعتذر عن عدم الإجابة لكونه لم يلبث في هذه الوزارة إلاّ بضعة أشهر انصرف بعدها إلى العمل الديبلوماسي. والدكتور أسعد رزق الذي كان وزيراً للتربية عام ٨٥ ـ ٨٦، اكتفى بأن أرسل بواسطة مستشاره الدكتور محمد علي موسى، المشروع الذي أعده لتغيير مناهج التعليم الثانوي، ولكنه ترك الوزارة قبل إقرار المشروع.

أما الأستاذ غسان تويني، الذي كان وزيراً للتربية الوطنية في وزارة الشباب التي ألّفها الرئيس صائب سلام في أول عهد الرئيس سليمان فرنجية في ١٣/ ١٠/ ١٩٧٠ وبقي في الوزارة حتى ٢٢/ ١/ ١٩٧١، أي مائة يوم، فقد غاب عن هذه المقابلات، رغم محاولاتي المتكررة للاجتماع به. ولكن بالرغم من غيابه فلا يمكنني أن أتجاهل الجهد الذي بذله وأهمية المشاريع التي وضعها ولم يتسنّ له إقرارها في مجلسي الوزراء والنواب لتصبح نافدة. وهذه المشاريع مذكورة بالتفصيل في ملف النهار العدد /٥٨/ تاريخ ٢/ ٢/ ١٩٧١، وأهمها:

- تفريع البكالوريا إلى ستة فروع
- إنشاء وزارة للثقافة
- تنظيم وزارة التربية على أسس جديدة
- تنظيم التعليم الخاص غير المهني ومؤسّساته
- مراقبة المدارس الخاصة المجانية
- إنشاء البكالوريا الزراعية
- قانون لتنفيذ مشروع تجميع المدارس
- قرار التعريب

ولقد أُقرّ مشروع تفريع البكالوريا وتجميع المدارس ولكن لم ينفذا. وكذلك جُمّد قرار التعريب.

إننا نأمل أن تُلقي هذه المقابلات والآراء والأفكار التي تنطوي عليها إضاءات هامة على موضوع هذا الكتاب.

ونقدمها هنا بالتسلسل التاريخي، أي بحسب الأقدمية في تولّي المسؤولية، أولاً بالنسبة للوزراء، ثم المدراء العامين.

الدكتور نجيب أبو حيدر*

١. ما الأفكار التي حملتموها معكم إلى وزارة التربية الوطنية لتطوير العمل التربوي والتعليمي في لبنان؟

أتيت إلى وزارة التربية فجأة، لا أحمل أفكاراً مسبقة لتطوير العمل التربوي والتعليمي في لبنان.

وقد قمت بتشكيل لجنة من الخبراء لمساعدتي في تكوين الأفكار والمشاريع لتطوير العمل التربوي والتعليمي. وهؤلاء الخبراء كانوا مبدعين في تفكيرهم وكانوا السبب في إنشاء بعض المؤسّسات التربوية في الوزارة لتعمل على تطوير العمل التربوي.

٢. ما الإنجازات التي تحققت خلال توليكم الوزارة من ضمن المخطط الموضوع لهذه الغاية؟

إن الإنجازات التي تحققت خلال تولّي الوزارة تنبع من ضرورة استقلالية المؤسّسات التربوية والعمل على التخفيف من المركزية الحادة التي تقاسي منها الوزارة.

وكان أن وضع قانون للمناطق التربوية، وكان لهذا القانون بعض الإمكانيات لتطبيق اللامركزية في وزارة التربية.

وجربنا ـ ولم ننجح ـ إعطاء استقلالية للمدارس الثانوية التي كان لها شهرة بين المدارس العاملة. وسبب عدم نجاحنا هو عدم ثقة الإدارة المركزية بإدارات هذه المدارس التي كانت في رأينا من أعلى المستويات.

كما رأينا أنه من الضروري أن يكون للوزارة مؤسسة أبحاث وتطوير لجميع الأعمال التربوية، فأنشأنا المركز التربوي للبحوث والإنماء.

وكان من الضروري، إحياء للتربية الرسمية، بناء مدارس لائقة فقمنا بوضع برنامج تحت اسم «تجميع المدارس الرسمية» ووضعنا الأسس لذلك وكان من المفروض أن يبنى ٩٤٠ مدرسة ضمن هذا البرنامج، كما قمنا ببناء عدة

* كان وزيراً للتربية الوطنية والفنون الجميلة في حكومة الرئيس صائب سلام في عهد الرئيس سليمان فرنجية من ٢٣ كانون الثاني ١٩٧١ حتى ٣١ أيار ١٩٧٢.

مدارس نموذجية لتجربة نجاح هذه الفكرة.

وقد أعطيت أهمية تامة لاستقلالية الجامعة اللبنانية، ولم أوفّق في تأمين هذه الاستقلالية ورفع يد الوزراء والسياسيين عنها.

٣. ما العقبات التي واجهتكم وما أسبابها؟

إن العقبات التي واجهتني كانت التحجّر في الإدارة وعدم الاختصاص في القيادات التربوية.

أما موظفو وزارة التربية الأكفاء، فكانت تذهب كفاءتهم في خضم الجهل السائد...

ولكني أنوّه، أن جميع الموظفين، ورغم عدم اختصاصهم في التربية، يُشهد لهم بالأمانة والسلوك الحسن.

٤. ما رأيكم بالسياسة التعليمية والتربوية المتبعة في لبنان منذ الإستقلال وحتى اليوم؟

أما رأيي في السياسة التربوية والتعليمية المتبعة في لبنان، فهو أنه لم يكن في لبنان إرادة لتربية وطنية كاملة. ولقد وضعت قوانين تسهّل العمل للمدارس الخاصة على حساب المدارس الرسمية.

والآن، بعد أن عمّ الفقر، وأصبحت المدارس الخاصة تطلب أموالاً تفوق الإمكانات المادية للعائلة اللبنانية، والمدرسة الرسمية ما زالت تعاني المشاكل ذاتها، أصبح الكثيرون من أبناء الوطن خارج المدارس، لا تستوعبهم المدارس الرسمية ولا يستطيعون دفع أقساط المدارس الخاصة.

٥. لو عدتم إلى وزارة التربية، فما أهم ما يجب عمله في نظركم؟

لو عدت إلى وزارة التربية لجعلت المدرسة الرسمية تحظى، قانوناً، بدعم المجتمع الذي تعمل فيه، ومساهمة هذا المجتمع في إعلاء شأن مدرسته. كما وأن على المدرسة العمل لرفع شأن هذا المجتمع.

* * *

الأستاذ هنري إدّه*

إسمح لي أن أجيبك عن جميع الأسئلة دفعة واحدة:

الذي لاحظته منذ البداية، عند تسلّمي وزارة التربية، أن التعليم في لبنان يفتقر إلى خطة توضح السياسة العامة للبلد في الحقل التربوي بكل فئاته، التعليم الرسمي والخاص والمهني والجامعي. لم يكن هناك خطة تحدد الأهداف والوسائل التي تؤدي إلى الأهداف، وجدول زمني لتنفيذ الخطة. فكان أول هدف لي بخصوص هذا الموضوع وضع هذه السياسة والحصول على تأييد جميع الفئات المعنية، وإقرارها في مجلس الوزراء، ثم في مجلس النواب، ووضع جدول زمني لتنفيذها مع التنظيم الإداري وتأمين المال اللازم لها.

أجريت منذ البداية استشارات في كل الاتجاهات، شملت وزراء التربية السابقين وخصوصاً الأستاذ غسان تويني والدكتور نجيب أبو حيدر اللذين كانا قبلي. وكان الدكتور أبو حيدر هو الذي أنشأ المركز التربوي للبحوث والإنماء، وكان مهماً. ولكنه كان مشروعاً جزئياً، لا يدخل في خطة عامة شاملة. وكذلك استشرت رؤساء الجامعات وجميع القائمين على المؤسّسات التربوية الخاصة. بعد هذه الاستشارات، وبمساعدة مدير التعليم الابتدائي الدكتور نايف معلوف والمدير العام المرحوم الأستاذ روجيه شمالي، وضعت مشروع خطة مكتوبة ومفصّلة تركّز وتشدّد على بعض النقاط المهمة:

- التعليم الخاص المجاني الذي هو مجرد دكاكين رخيصة، وكارثة تربوية وتعليمية ومالية،
- التعليم الرسمي الذي كان، وما زال، يفتقر إلى التنظيم وإلى أبنية مدرسية لائقة، وكان مطروحاً مشروع تجميع المدارس،
- الجامعة اللبنانية، التي كنت أرى أنها يجب أن تكون الجامعة الأولى في لبنان،
- التعليم المهني، تطويره وإعطاؤه الاحترام اللازم والاهتمام الكافي

* كان وزيراً للتربية الوطنية والفنون الجميلة في حكومة الرئيس صائب سلام في عهد الرئيس سليمان فرنجية من ٩ آب ١٩٧٢ حتى ٣ تشرين الأول ١٩٧٢.

لتعميمه وتجهيزه،

ـ توزيع المدرسين والكوادر.

لقد وضعت مشروع هذه الخطة، وعقدت من أجل ذلك خلوة، ثم جئت لتقديمها إلى جميع المعنيين بالتربية حتى مسؤولي الجامعة اللبنانية، وكان يرئسها في ذلك الحين الدكتور إدمون نعيم. واستشرت كذلك هيئات طلابية.

من حسن الحظ أن الجميع وافقوا على الخطة، مائة بالمائة، وقد ساعدني الدكتور حسن مشرفية، الذي وضع النص باللغة العربية.

وعندما تأكدت من موافقة الجميع شعرت أنه عليّ توسيع هذه الاستشارات، وإيصال المشروع إلى الرأي العام، وانتظار الملاحظات عليه من جميع الأطراف، لنحضّر على ضوء هذه الملاحظات والآراء التي تصلنا المشروع بشكله النهائي قبل إحالته إلى مجلس الوزراء.

وضعت الأولويات في المشروع وكيفية تنفيذه في نطاق الإدارة، كما وضعت خطة زمنية شهرية لهذا التنفيذ، مع ما يحتاجه من مال لتحقيقه. وكان بعض أبرز ما فيه ضرورة التعريب، ولكن دون المساس بالمستوى.

طبعنا المشروع وقررنا عرضه في مؤتمر صحفي ونشره. وهنا تدخل الرئيس فرنجية في الموضوع.

ولتعريف العقبات التي واجهتني سأعود قليلاً إلى الوراء.

جئت إلى وزارة التربية بعد الأستاذ إدوار حنين. كنت وزيراً للأشغال العامة، وحاولت الاستقالة بسبب ضعف إمكانيات الوزارة وخلافي مع وزير المالية الدكتور الياس سابا، وبعد ستة أشهر استدعاني الرئيس فرنجية وأعطاني الحق، وجعلني مستشاره في مشروع تجميع المدارس الرسمية.

في الوزارة التالية جاء إدوار حنين وزيراً للتربية ثم استقال. فطلب مني العميد ريمون إدّه أن أمثّل الكتلة الوطنية في الحكومة، فجئت وزيراً سياسياً، في وزارة التربية. وقد عيّنت وأنا في باريس.

بعد تعييني بقليل، استدعاني الرئيس فرنجية، وطلب مني أمراً واحداً: تغيير رئيس الجامعة اللبنانية، وكان الدكتور إدمون نعيم. فأجبته إن هذا الأمر يخص وزير التربية، فاترك لي هذا الأمر لأدرسه.

اجتمعت بالدكتور نعيم وناقشته، واتفقت معه على أكثر النقاط، وتفاهمنا.

ذهبت إلى الرئيس فرنجية، وقلت له إن إقالة الدكتور إدمون نعيم ليست واردة، خصوصاً أنه مؤيّد من الطلاب، كما قلت له إنني والدكتور نعيم اتفقنا على جميع الأمور تقريباً، ويجب أن نساعده لرفع مستوى الجامعة اللبنانية لتصبح الجامعة الأولى في لبنان.

فقال لي الرئيس فرنجية بالحرف: «ولو يا معالي الوزير، أنت تلميذ اليسوعية بتحكي هيك؟».

فقلت له: «أنا المسؤول الأول تجاه الجامعة اللبنانية، وفي وجودي لا أحد يمسّها».

من يومها بدأ الجو يتخربط بيننا. والملاحظ أن الرئيس صائب سلام كان يشارك الرئيس فرنجية كرهه للدكتور إدمون نعيم.

بعد حوالي الشهر من هذا النقاش مع الرئيس، جاءت إلى مجلس الوزراء موازنة وزارة التربية، وكان أول بند فيها موازنة الجامعة اللبنانية، وهناك لجنة وزارية مصغّرة ستجتمع مع رئيس الجمهورية ورئيس مجلس الوزراء لدرس موازنة الجامعة، فاصطحبت معي إلى اجتماع اللجنة رئيس الجامعة الدكتور إدمون نعيم، وذهبنا إلى القصر.

فاستغرب الرئيس فرنجية وقال لي: «شو، جايب معك إدمون نعيم؟!».

فقلت له: «طبعاً، هذا رئيس الجامعة، وستدرس موازنة الجامعة»، فسكت. وفي نهاية الاجتماع دعانا إلى الغداء، باستثناء الدكتور إدمون نعيم، فاعتذرت أنا كذلك عن الغداء، وذهبت مع رئيس الجامعة، وتغدينا خارجاً.

دعوت إلى مؤتمر صحفي لأعرض المشروع التي كنت قد أعددته. فاستدعاني الرئيس فرنجية وسألني عن الخطة، وكيف لم أطلعه عليها، فقلت له إن هذا مشروع، وسيصل إلى مجلس الوزراء بعد استكماله ليدرس هناك وستطلعون عليه وتتخذون القرار الذي ترونه بشأنه. فقال لي: «يجب أن أرى هذه الخطة، وسأكلف الدكتور بطرس ديب بدرسها».

أعطيته نسخة، وقبل يومين من المؤتمر، استدعاني وطلب مني إلغاء المؤتمر، لأنه لا يوافق على المشروع، وقال إن الدكتور ديب أعطاه رأيه فيه.

فقلت له إني لا أتراجع عن المؤتمر، فهذا ليس مشروعاً للتنفيذ، بل للدرس. فإذا رفضه مجلس الوزراء سأستقيل. فقال: «إذا أصريت على المؤتمر، قدم إستقالتك». فقلت له: «لن أقدم إستقالتي، ولكن يمكنك، بموجب صلاحياتك، إقالتي».

اتخذت الحكومة تدابير لمنع عقد المؤتمر، ولكني عدت فعقدته في مكان لا يعرفونه، وعندما صدر المشروع في الصحف في ثاني يوم من المؤتمر، صدر المرسوم بإقالتي موقعاً من الرئيسين فرنجية وسلام. وقد عقدت المؤتمر في ٣ تشرين الأول ١٩٧٢. وبعد الإقالة تلقيت التأييد من كل الجهات. ولكن المشروع توقف عند هذا الحدّ. وأعتقد أنه من المناسب أن أعرض عليك ملخصاً للمشروع لأن فيه إجابة عن كثير من الأسئلة التي تطرحها علي. قلت في المشروع:

«... إن تطور الإنسان وبيئته، وكذلك الديمقراطية التي تؤمن المساواة في الحقوق والواجبات والفرص، هي، بحق، نقطة الإنطلاق للوصول لسياسة تربوية».

وقد حاولت هنا وضع الخطوط الكبرى لمثل هذه السياسة لتناقش وتعدل وتكتمل، بحيث تصبح شرعة وطنية. وأهم هذه الخطوط:

١. مبادىء عامة

ـ تربية الإنسان وتصحيح سلم قيمه، وجعله مواطناً صالحاً متضامناً، وتربية جسمه وذهنه وحسه الجمالي واحترامه لذاته وشخصيته،

ـ التعليم، بنشر المعرفة، وجعلها مجانية، وبمتناول الجميع، وجعله إلزامياً بصورة تصاعدية ومستمرة،

ـ إزالة الحواجز بين مختلف النظم التعليمية، وانفتاحها بعضها على بعض،

ـ العمل والتدريب المهني وإيقاظ المهارات بالأشغال اليدوية،

ـ التربية الوطنية مصلحة عامة، أهم بالنسبة لحياة الأمة من جميع المصالح التي تقوم الدولة بتأمينها،

ـ إلغاء التعليم الذي يدعي المجانية، فهو تعليم سيء، غير مناسب، مبني

على الكسب والاستثمار.

٢. الأولويات ـ المدارس

ـ تأمين وجود المدرسة الرسمية حيث لا توجد في الوقت الحاضر مؤسسات تعليمية، آخذين بالاعتبار «مشروع تجميع المدارس»،

ـ إنشاء مدارس رسمية معدّة لتحل محل المدارس ذات المستوى المتدني (المدارس الخاصة المجانية مثلاً) تكون قادرة على استيعاب جميع الأولاد الذين هم في سن الدراسة،

ـ الإبكار في سن الدراسة لتشجيع المساواة في توفير فرص التعليم،

ـ جعل التعليم المتوسط إلزامياً،

ـ ممارسة مراقبة على المدرسة الخاصة والرسمية.

٣. المعلمون والإدارة

ـ تبني مشروع تجميع المدارس الرسمية، لتغطية المناطق اللبنانية كافة بمدارس ابتدائية ومتوسطة، جيدة التجهيز والإعداد، تخدم كل التجمعات السكانية في لبنان،

ـ إعادة تدريب مستمرة ودورية للمعلمين المتزايدين تباعاً،

ـ إعادة تنظيم الإدارة بصورة جذرية،

ـ إعطاء الثقافة مركزاً ممتازاً، له إستقلاله الداخلي، لكي تنعتق من العبوديات الإدارية،

ـ إنشاء وحدات للدرس والتفكير، تساعد الوزير في الإدارات العامة، وفي اتخاذ الخيارات والتوجيهات،

ـ اعتماد المكننة في كل دوائر الوزارة وأقسامها،

ـ إعادة النظر في تنظيم الهيئة التعليمية، واعتماد تنظيم مهني خاص، يأخذ في الاعتبار رسالة المعلم ومسؤوليته، واحترام الدولة لآراء المعلمين الشخصية، مع التأكيد على الموضوعية والحياد في ممارستهم لواجباتهم،

- دمج التفتيش بوزارة التربية ودعمه عدداً وكفاءة،

- أن تكون مناهج التعليم موضوعاً لإعادة النظر المستمرة والمتشددة، وذلك بواسطة تنسيق منفتح على جميع الكفاءات والإرادات الحسنة، من خلال المركز التربوي للبحوث والإنماء.

٤. المناهج والامتحانات

- على البرامج والكتب أن تسير في ركب الرسالة التاريخية والاجتماعية والجغرافية والثقافية التي يضطلع بها لبنان، وتسعى بهذا القاسم المشترك إلى تقارب بين التلاميذ القادمين من مختلف الآفاق الاجتماعية والدينية والإقليمية.

- تنظيم الإمتحانات وفق سبل أفضل لتقييم ما يعرفه الطالب لا ما يجهله.

- تعزيز التعليم المهني إلى الحد الأقصى، وربطه بصورة وثيقة بالتعليم العام، وانفتاحه في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وعلى العمل والحياة الحقيقية.

- لا إنفصال بين لبنان العربي ولبنان المتوسطي، فهو قائم على مشارف الغرب يصغي إلى عطاءاته وعلومه وفنونه، وينقل إلى هذا الغرب التعبير الصافي للروح العربية وثقافتها. وعليه أن يستمر في التطلع إلى الشرق العربي كما إلى الغرب. ومن خلال هذه الرؤية تكون ثقافته وإعداده. ولهذا السبب تكون العربية لغته حتماً، وبالضرورة مع لغة أخرى.

٥. التعريب

- يجب العودة إلى غنى اللغة العربية في العصر الحديث، كما يجب أن يحتل تعريب التفكير والتقنيات المعاصرة مركز الصدارة بين الأهداف الثقافية للمجتمع العربي، ويجب توحيد اللغة العربية وتكييفها في شكلها ومصطلحاتها، وتحديث تعليمها وإتمام كتابتها لتتلاءم مع الصيغ الرياضية والعلمية.

- التصميم على معرفة صحيحة بلغة أجنبية لتأمين اتّصالنا الدائم بثقافة العالم المعاصر.

٦. الجامعة اللبنانية

على الدولة أن تحيط الجامعة اللبنانية بأقصى دعمها ورعايتها. لجعلها في مستوى أرقى الجامعات في لبنان، بل ومتفوّقة عليها، وذلك من خلال:

أ. الأبنية التي تليق بجامعة وطنية، وتجهيز هذه الأبنية بأحدث ما توصّل إليه العلم في مختلف فروعه.

ب. استقلالية تامة إدارية ومالية، ومنع السياسيين من التدخل في شؤونها.

ت. إنشاء مجلس أعلى للجامعة يتولى التخطيط والتوجيه مرتبط رأساً بإدارة الجامعة ووزير التربية.

ث. مساهمة كل القطاعات في إنماء الجامعة وتطويرها.

ج. جعل الجامعة الوطنية مركزاً أساسياً للدراسات والتوثيق وإعداد المشاريع المهمة التي تتناول تطور الوطن ومستقبله.

ولقد وضع برنامج زمني لتنفيذ هذا المشروع وبرنامج عملي وتفصيلي لتحقيق الأفكار التي يتضمنها. ويمكن لمن يهتم بهذا، العودة إلى مجموعات الصحف الصادرة في ٣ و٤ تشرين الأول ١٩٧٣ لمعرفة الأجواء التي سادت آنذاك والنتائج التي تمخضت عن هذا المشروع.

* * *

الأستاذ إدمون رزق*

١ . ما الأفكار التي حملتموها معكم إلى وزارة التربية لتطوير العمل التربوي والتعليمي في لبنان؟ وما الإنجازات التي تحققت في عهدكم؟

عندما دعاني الرئيس فرنجية ـ رحمه الله ـ لتولي وزارة التربية، في حكومة الرئيس أمين الحافظ (حكومة المائة يوم) ثم في حكومة الرئيس تقي الدين الصلح (حكومة كل لبنان)، كنت آتياً من تجربة ومن معاناة. أما التجربة ففي حقل التعليم، ومن خلال عضويتي في مجلس نقابة معلمي المدارس الخاصة. وأما المعاناة فمن خلال معايشتي أوضاع المدارس الرسمية والمعلمين وطريقة التعامل معهم، وعقدة النقص التي تلازم المدرسة الرسمية تجاه المدرسة الخاصة.

لذلك، وبعدما شهدت من أحداث جامعية وطلابية خلال السنوات الثلاث التي سبقت تولي الوزارة، ومعاينتي من سبقني من أعلام في هذه المسؤولية، كانت مبادرتي الأولى تأليف فريق عمل، متخصص، مؤهل، ومندفع. وبدأت تنفيذ شعاري الأول: لكل بلدة مدرسة، ولكل تلميذ مقعد، ولكل صف معلم.

وهكذا، مثلاً، أنشأت عدة مدارس في وادي خالد، وحرصت على عدم إقفال أي مدرسة قائمة، مهما كان عدد تلامذتها. وعمدت إلى إنشاء دوامين في مدارس عديدة لاستيعاب جميع الطلبات.

ثم عينت جميع الناجحين في مباريات مجلس الخدمة المدنية من الأساتذة الثانويين. وضاعفت الثانويات في لبنان، التي لم تكن تتجاوز حتى تلك الحين الـ ٤٢ فزادت على التسعين خلال عام واحد.

وقمت بإعادة ٣٠٨ معلمين مصروفين (بسبب مطالب المعلمين)، كما أعددت مشروع مرسوم لمضاعفة عدد المدارس المهنية، ولم يتح لنا إصداره.

في تلك الفترة بدأنا بإنشاء الكليات التطبيقية في الجامعة اللبنانية، وركزنا

* كان وزيراً للتربية الوطنية والفنون الجميلة في حكومة الرئيس الدكتور أمين الحافظ من ٢٠ نيسان ١٩٧٣ حتى ١٥ حزيران ١٩٧٣، وفي حكومة الرئيس تقي الدين الصلح ـ حكومة كل لبنان ـ من ١٥ حزيران ١٩٧٣ حتى ٣١ تشرين الأول ١٩٧٤، والاثنان في عهد الرئيس سليمان فرنجية.

على مشروع دور المعلمين المتخصصة، وباشرنا تنفيذه. كذلك وضعنا الأسس العملية لتنفيذ «مشروع تجميع المدارس»، وتمّ تعيين مجلس إدارته برئاسة المهندس محمد قباني.

وزعت دور المعلمين المتخصصة على المناطق اللبنانية، بهدف تطبيق الإنماء المتوازن. فكانت في بعلبك وعكار وعاليه وبكاسين ودير القمر.

وهنا أفتح مزدوجين لأقول: إن الأولوية المطلقة يجب أن تعطى لإكمال تنفيذ مشاريع دور المعلمين المتخصصة وتجميع المدارس. فالدور كفيلة وحدها بتزويد المدارس المتوسطة والابتدائية بمعلمين أكفاء، في مختلف المواد. والتجميع يؤمن أبنية وفسحات متطورة لردم الهوة بين المدارس الرسمية وبين المدارس الخاصة علماً أن الجامعة اللبنانية، وخصوصاً كلية التربية، هي التي تضمن أعداد الأساتذة الثانويين.

وقد عمدت إلى رفع يد السياسة عن تشكيلات المعلمين. وبموازاة ذلك أصدرت مذكرة بتخصيص بدل إنتقال للمعلمين.

كسرت الطوق الطائفي في التعيينات، وتخطيت المحاصصة الطائفية في الجامعة اللبنانية، كما في ملاكات الوزارة. على سبيل المثال: عملت على إصدار مراسيم بتعيين أساتذة ومدرسين ومراسيم متعلقة بإدخال أساتذة جامعيين في الملاك لا يتوافر فيها شرط المناصفة، وكذلك لتعيين عمداء الجامعة اللبنانية التي رفعت موازنتها بما يتلاءم مع مقتضيات تطويرها. كما اعتمدت الدورات التدريبية لمعلمي اللغات في المدارس الرسمية.

وأذكر أن رئيس عام الرهبانية اليسوعية، ورئيس جامعة القديس يوسف (اليسوعية) زاراني وأطلعاني على نية الحكومة الفرنسية إقفال كلية الطب الفرنسي في بيروت، بسبب ارتفاع الدعم المطلوب لاستمرارها. فأجريت اتصالات بوزير التربية الفرنسي في حينه (سيوفونتانيه)، واجتمعنا في باريس، وشملت المساعي كبار المسؤولين الفرنسيين، مما أدى إلى إبقاء الكلية واستمرارها.

وأذكر أنه في ذلك الحين، وبسبب عوامل سياسية وصعوبات أمنية داخل الجامعة الأميركية، زارني رئيسها الدكتور «كيركوود» مع الدكتور شارل مالك والدكتور جورج حكيم، وأطلعوني على وجود اتجاه لدى مجلس أمناء الجامعة الأميركية في الولايات المتحدة لإقفالها، ونقل مقرها إلى الأردن أو إيران.

فتشاورت مع رئيسي الجمهورية والحكومة، وقمنا بتحرك سريع أعاد الطمأنينة والاستقرار إلى الجامعة.

وقد أوليت المركز التربوي للبحوث والإنماء اهتماماً خاصاً، وكذلك الكونسرفاتوار الوطني.

وعلى صعيد آخر، وقعت مع المدير العام لمنظمة الأونسكو في باريس «رنيه ماهو»، اتفاقية إنشاء المركز الدولي لعلوم الإنسان والإنماء في بيبلوس (جبيل)، الذي أعيد إحياؤه مؤخراً.

وبالنسبة للبيت اللبناني في المدينة الجامعية في باريس، الذي كان وضعه مثار شكاوى وتذمر واحتجاجات بلغت حد التمرد والإضرابات، فقد زرته وعملت على تجهيزه بشكل لائق.

في تلك الفترة أيضاً استضاف لبنان الدورة الرياضية العربية والمؤتمر الكشفي العربي الأول.

وقد نشطت المعارض الفنية والاحتفالات الموسيقية، وبدأنا نخطط لإنشاء دار أوبرا في لبنان.

ثم أني أعدت العمل بتقليد منسي، فأصدرت مذكرة بوجوب إنشاد النشيد الوطني في المدارس صباح كل إثنين.

وألفت لجنة لوضع كتاب التربية المدنية ـ وبدأت اتصالات ودراسات لإحياء مادة التثقيف الديني، تركز على إبراز النقاط المشتركة بين الأديان السماوية.

وأريد هنا أن أنوّه بأهمية التعاون وعنصر الثقة المطلقة من قبل الرئيسين سليمان فرنجية وتقي الدين الصلح، اللذين أطلقا يدي في الشأن التربوي، وفي كل ما يعود لاختصاصات الوزارة التي كانت تشمل الوزارات الثلاث التي أنشئت أخيراً.

وأذكر أني تعاملت مع المطالب التربوية بروح الزمالة والانفتاح إلى درجة استباق الكثير من هذه المطالب حتى أني شاركت في التظاهرات الطلابية ومنعت اللجوء إلى العنف.

وحرصت على جعل التخرج من دور المعلمين مناسبة مميزة واحتفالية تركز

على أهمية موقع المعلم في المجتمع ودوره الوطني.

وأحب أن أردد عبارة قلتها ذات يوم مترئساً اجتماعاً لمجلس الجامعة اللبنانية وهي: «سنعمل على تنمية جامعة الدولة لتكون لنا دولة الجامعة في لبنان».

٢. ما العقبات التي واجهتكم وما أسبابها؟

لقيت عقبات إدارية من داخل ملاك الوزارة، لأن الأجهزة لم تكن معتادة ولا مهيأة لاستيعاب جميع الوافدين، ولكننا تجاوزناها. وكذلك عقبات سياسية وطائفية تجاوزتها أيضاً.

لكنني لم أستطع الاستمرار لأسباب سياسية. فبعد حكومة الرئيس تقي الدين الصلح والتي سميت حكومة كل لبنان، جاءت حكومة أخرى أسندت فيها حقيبة التربية إلى وزير جديد، لم يتح له المتابعة، ولا تمكن من البدء...

وتعلمت أن كل العقبات ممكن تذليلها إذا عمل الإنسان بإخلاص، ولم يكن له مطلب شخصي.

٣. ما رأيكم في السياسة التعليمية والتربوية المتبعة في لبنان منذ الاستقلال حتى اليوم؟

لقد حقّق التعليم في لبنان مستويات عالية، في المدارس الخاصة، وعدد من المدارس الرسمية، خصوصاً الثانوية منها.

إلا أن التربية لم تواكب التعليم، لطغيان اعتبارات فئوية ورواسب مشاحنات تاريخية، بالإضافة إلى التفاوت والتداخل بين المناهج اللبنانية والأجنبية.

ويمكن القول إن السياسة التعليمية كانت على همة المدارس المتعددة الاتجاهات والاجتهادات. وأما السياسة التربوية، فكانت وما برحت، الغائب الأكبر.

وبقدر ما حقّق التعليم من إنجازات، فإن التربية أدت إلى كوارث.

إن الوضع التربوي يتفاقم والأزمة تزداد حدة بحيث يؤسس لحالة انفصام جديدة وتمزق اجتماعي وطني.

إن الحكم يحتاج إلى روح وهي مفقودة. والمسؤوليات تحتاج إلى

اختصاصات وكفاءات، وهي غير متوافرة. وتحتاج إلى موقف ولا من يتخذه، لأن التربية، وبكل أسف، أصبحت من مواد المساومة في لبنان، وأصبح العلم من أصناف المحاصصة.

في رأيي أنه لا يمكن أن تستقيم أي سياسة تربوية، أو تعليمية، صحية أو اقتصادية، إعلامية أو اجتماعية، ما لم تستقم الحياة السياسية، وتتأمن الحريات والديمقراطية الصحيحة. فالقمع السياسي يؤدي، حتماً، إلى إفساد الحياة بكل مظاهرها وتفاصيلها.

إن الإصلاح السياسي هو الشرط القاطع لأي إصلاح في أي مرفق.

أنا لا أريد أن أدين ولا أن أتبجح، ولا أزعم أي أفضلية، ولكنني أرى، على الصعيد العملي، وجوب إعطاء الأفضلية في ما خص وزارة التربية لتنفيذ مشروع تجميع المدارس، واستكمال دور المعلمين المتخصصة. وعلى الصعيد العام وجوب التصدي الموضوعي لمشكلة التربية من ضمن مقاييس الدول المتقدمة، وتخطي العقد النفسية والاعتبارات الفئوية الرجعية.

وفي رأيي أنه يجب إعادة دمج الوزارات المتفرعة بوزارة التربية، والاكتفاء بمديريات عامة تسند إلى ذوي أهلية وأرباب اختصاص.

ومع تقديري للمناهج الجديدة، وما أحيطت به من هالة، فإن الذي يحتاج إليه لبنان يتجاوز السطح إلى العمق، فإما أن لبنان هوية ورسالة، وإما أنه «مهنة»، أو جواز مرور، أو مورد إرتزاق...

إن لبنان، الأكثر من وطن، مدعو لكي يكون في مستوى «الرسالة». فهل يستمر سباتنا، أم ترانا نصحو؟ وفي أي جيل؟

تسألني؟... أنا متفائل.

* * *

الأستاذ بطرس حرب*

١. ما الأفكار التي حملتموها معكم إلى وزارة التربية لتطوير العمل التربوي والتعليمي في لبنان؟

يوم تسلّمت مهام وزارة التربية الوطنية، لم أنطلق من أفكار نظرية محددة ولا من فلسفات ورؤى، بل كانت إنطلاقتي نابعة من واقع معيوش، خبرته، شخصياً، من خلال تجارب عشتها تلميذاً وطالباً ومسؤولاً.

فقضية التربية ليست قضية موسمية أو مزاجية أو ظرفية، وليست قضية وزير. أو شغل مدير وطالب، وليست مسألة أهل أو اتحادات نقابية، كما أنها ليست مشكلة تطرح في الشارع، وتستغل لسياسات رخيصة وأهداف شخصية. إنها قضية وطنية ذات أبعاد سياسية واقتصادية واجتماعية. وهي قضية تتجاوز بجوانبها شخص وزير أو قطاع اجتماعي شعبي أو نقابة مطلبية. كما أنها تتجاوز مكانها وزمانها، لأنها قضية كل زمان ومكان في لبنان ـ وربما في العالم ـ منذ أصبح التعليم مطلباً أساسياً وحاجة ضرورية للوطن.

فأنا شخصياً، ومنذ كنت تلميذاً وطالباً، عايشت قضية التعليم موضوعاً مثيراً ومطروحاً في الوزارة، في المؤسّسات، في النقابات، في الشارع، ويتخذ أحياناً شكل إضراب أو مظاهرة أو مؤتمر...

وتنتهي بلجان... دراسات وأبحاث وإحصاءات، ثم من جديد، تعود هذه المشكلة لتظل أكثر استفحالاً وأعمق تأثيراً في حياة المواطن والمجتمع، فتؤدي إلى استقالة وزير أو إقالة آخر، إلى استقالة حكومة، أو إلى مواجهات في الشوارع، ويتحوّل الإضراب إلى ضاربين ومضروبين، ويتحول الحوار إلى اتهامات وشتائم... وتبقى قضية التعليم قضية كل عائلة، وكل يوم، وكل سنة.

قبل ١٩٧٥ ـ بدء الحرب في لبنان ـ كانت القضية الشغل الشاغل لكل

* كان وزيراً للتربية والفنون الجميلة في حكومة الرئيس سليم الحص، في عهد الرئيس إلياس سركيس من منتصف عام ١٩٧٩ حتى تشرين الثاني ١٩٨٠. ثم وزيراً للتربية الوطنية والشباب والرياضة في حكومة الرئيس عمر كرامي في عهد الرئيس إلياس الهراوي من ٢٤ كانون الأول ١٩٩٠ حتى ٦ أيار ١٩٩٢.

وزير تربية، حتى أن البعض كان يتهيب تسلم مهام هذه الوزارة.

بعد ١٩٧٥، وخلال الحرب الدامية، ازدادت القضية تعقيداً واستفحلت مظاهرها. وكان قدري أن أتسلم مهام وزارة التربية الوطنية مرتين: سنة ١٩٧٩ وسنة ١٩٩٠، وأن أجرب وأحاول، على تواضع القدرات، والإمكانات، إيجاد حلول لموضوع التربية.

إنه صليب ارتضيته، بمحبة وإيمان، ولكني أرفض، وبالمحبة نفسها، أن يمثل أحد أمامي دور بيلاطس البنطي، وأن يغسل يديه من المسؤولية: كلنا مسؤولون، دولة، ووزارة، ومؤسّسات، ونقابات، وأصحاب مدارس وجامعات، ومعلمين وأساتذة، قطاعاً خاصاً وقطاعاً عاماً، اتحادات عمالية وأحزاباً وتنظيمات... ومن كان منكم بلا خطيئة، فليرجمها بحجر.

إنطلاقاً من هذا الواقع، بدأت أفكر بأن أي تطوير للعمل التربوي لا يكون بصورة فوقية، إنما يبدأ بورشة تفكير وتخطيط وعمل يساهم فيها جميع المعنيين، في الشأن التربوي والثقافي، ضمن العناوين الآتية: تحديث هيكلية الوزارة، تعديل المناهج، تأهيل الهيئة التعليمية، إعداد أجهزة الإرشاد والتوجيه، إعداد المدراء وتعديل صلاحياتهم، اعتماد إلزامية التعليم... وقد أطلقت مثل هذه الورشة...

٢. ما العقبات التي واجهتكم وما أسبابها؟

عقبات كثيرة تراوح بين صعوبات إدارية يومية وبين واقع سياسي يفرض نفسه.

يمكن إختصار العقبات الأساسية بما يلي:

- صراعات وخلافات حول النظام السياسي وطريقة أداء الدولة وبناء المؤسّسات، فإن ذلك سينعكس على النظام التربوي. لا يمكن أن تبني نظاماً تربوياً سليماً في مزرعة سياسية مريضة، وفي إطار الضغوطات والمداخلات، بأسلوب ميليشوي ينطلق من عقلية الحرب والعنف،

- عدم الاتفاق على مفهوم «الحرية» التي ينادي بها الجميع: ما هي حدودها؟ كيف يمكن أن تحدَّد دون أن تقمع، وكيف يمكن أن تُطلق دون أن تتحول إلى فوضى؟ وفي الحديث عن الحرية، تطلع إلى حرية الفرد والمؤسسة،

وإلى تكامل الحرية مع المسؤولية،

- عدم الاتفاق على معنى لفظتي التنوع والتعدد: هل هما سببان للتصادم أم وسيلتان للغنى والثقافة؟

- دور الدولة: ما هي حدود مسؤولياتها عن التعليم؟ هل هي قادرة على تحمل هذه المسؤولية، بأجهزتها وقوانينها وروتينها الإداري؟ وهل الحل في إلغاء الدولة العاجزة وإنشاء الدويلات؟ وإذا كانت الدولة ترفض تأميم التعليم، فهل الحل في تلزيم التعليم؟

أعتقد أن هذه المشكلات الأربع تختصر جميع العقبات الأساسية التي تعترض تنفيذ برنامج تربوي آمنت به، وناضلت من أجله، ولا أزال، مؤمناً أنه السبيل الأساسي لقيام مواطنية صالحة وبناء وطن صالح.

٣. ما الإنجازات التي تحققت خلال توليكم الوزارة من ضمن المخطط الموضوع لهذه الغاية؟

بعد المسح العام الذي قمت به، مع معاونيّ، في الوزارة، وبعد حوارات متعددة تمثّلت لي الرؤى التي حاولت وضعها موضع التنفيذ والإنجاز وهي التالية:

- جرى التوافق على ميثاق وطني جديد في الطائف، ومن الطبيعي أن ينعكس ذلك على النظام التربوي... ودون النظر إلى موقع الموالاة أو المعارضة، فمن الطبيعي أن نحترم الدستور وأن نبني عليه سياستنا التربوية. وهذا ما حاولت العمل عليه في وزارة ١٩٩٠، من خلال نظرتي إلى المناهج وإلى عمل المدارس.

- الدولة هي المسؤولة عن التعليم، فلتتحمل هذه المسؤولية في القطاعين الرسمي والخاص. ولكن المسؤولية لا تتجزأ، ولا يجوز الاختفاء وراء الأصابع والكلمات، وقد حاولت، دون مساس بحرية التعليم، أن أؤكد على دور الدولة في التعليم الخاص، إلى جانب دورها المفروض أن تؤديه، بمسؤولية وجدارة في القطاع الرسمي.

- توحيد الأسرة التربوية، دون نفاق وخبث. هناك أزمة بين أصحاب المدارس والمعلمين والأهل. فالأسرة التربوية هي نشيد يغنى، ولكن الواقع أصعب بكثير وأوجع. وقد عملت على تحطيم الجدران والسدود التي تفصل

بين أعضاء هذه الأسرة، ولا سيما عندما أنشأت اللجان المشتركة لحل قضية الأقساط في المدارس الخاصة.

ـ المدرسة الرسمية هي الحل الأمثل، وكذلك الجامعة اللبنانية، ويجب العمل بجدية وإخلاص وإيمان، على تطوير وإنماء التعليم الرسمي العام والمهني والعالي، وهذا ما عملت على تنفيذه، من خلال إصلاح الأوضاع، ولا سيما على صعيد احترام كرامة المعلم ومنحه الحقوق الأساسية.

ـ المدرسة الخاصة، والجامعة الخاصة، تكملان المدرسة الرسمية والجامعة اللبنانية، ومن الجريمة الحديث عن محاولة لضرب التعليم الخاص، وهو الذي كان في أساس الحضارة اللبنانية والنهضة العربية، ولكن من العيب، أيضاً، أن تبقى بعض المؤسّسات الخاصة، مطعوناً بأهليتها وبرسالتها وأهدافها. لهذا عملت على تحصين المدرسة الخاصة ضد الاتهامات والشائعات، بالعمل على إزالة الشوائب التي تعترضها، وبالانتصار على عبارة: أيتها الحرية، باسمك كم يرتكب من جرائم...

ـ رفع المستوى التربوي والتعليمي، من خلال تغيير المناهج والبرامج، وإعداد المعلمين، ووضع كتب جديدة، وتجهيز المدارس بالتكنولوجيا الحديثة، ومحاولة بناء مدارس جديدة تتمتع بمناخ تربوي صحي.

انطلاقاً من هذه المبادىء، بدأنا العمل وتوصلنا إلى بعض الإنجازات العملية، ولو كانت جزئية.

٤. ما رأيكم في السياسة التعليمية والتربوية المتبعة في لبنان منذ الاستقلال وحتى اليوم؟

ظالم الحديث عن سياسة تربوية في لبنان. بصدق وشفافية، الدولة لا تملك سياسة محددة، ولا القطاع الخاص. لكل مدرسة سياستها، ولكل وزير منهجه، ولكل مدير عام طريقته. إنه ضرب عشوائي من العمل التربوي يعتمد على قدرات الفرد أكثر مما يعتمد على سياسة مجموعة فاعلة وقادرة. إن الارتجال هو سمة عامة للقرار العام في لبنان، ولا يمكنني التجني على أحد، ولا اللوم، أو رشق السهام، ولكنني أنتهزها مناسبة لأعلن، ونحن اليوم، في صدد وضع سياسة تربوية عامة تتمثل بخطة النهوض التربوي وبالمناهج الجديدة، إن السياسة الحقيقية يجب أن تبنى على المبادىء التالية:

ـ فعل إيمان ثابت بلبنان وطن سيد حر منفتح،

ـ إعادة الثقة بين الدولة، بمؤسّساتها كافة، وبين الشعب. وهذا لا يكون إلا بالتعاقد والتعاهد على الإصلاح الجذري الذي يصل إلى حد الثورة، الثورة البناءة التي تنطلق من القلم، لا من السيف والبندقية، ومن العقل لا من غوغائية الشارع،

ـ وضع الأنظمة والقوانين، دون النظر إلى الأشخاص، ودون مراعاة الجوانب الطائفية والمذهبية والمناطقية، مع الأخذ بضرورة اللامركزية الإدارية،

ـ إفساح المجال للنخبة المثقفة، لأهل الفكر والاختصاص، للرجال الخلاقين والخلوقين، للوصول إلى مراكز القيادة في الدولة، وفي الإدارة.

اعتماداً على هذه المبادىء الأربعة، ينهض التعليم في لبنان، ولا سيما التعليم الرسمي، وبدونها يبقى الكلام فراغاً وديماغوجية رخيصة، وشعارات براقة. يجب أن يخرج التعليم من اللعبة السياسية، ومن الاستغلال المزاجي والموسمي.

٥. ما رأيكم في الواقع التربوي والتعليمي في لبنان؟

لا يمكن، كما ذكرت سابقاً، الحديث عن واقع تربوي إلا من خلال نظرة شاملة إلى واقع الوطن والمجتمع. ولكن يمكنني، بصراحة وصدق، أن أوضح بعض العلاقات البارزة في هذا الواقع:

ـ المستوى التربوي والتعليمي في لبنان، ورغم الظروف والأحداث، لا يزال في حالة مقبولة، إن لم أقل حسنة. مستوى التلامذة والطلاب، بالمقارنة مع الطلاب في البلدان المتقدمة، هو مستوى جيد،

ـ المبادرات الفردية في لبنان، إن على مستوى المؤسّسات الخاصة، أو على مستوى بعض مديري وأساتذة التعليم الرسمي، تبشر بالخير. إن القدرة على التحرك تمنح هذه المبادرات صفة العمل الجدي القادر على تجاوز الروتين والاهتراء، وعلى سرعة التنفيذ،

ـ المدرسة الرسمية لا تزال تعاني مشكلة الفساد الإداري والتدخلات السياسية. ورغم التقدم الذي ظهر في هذه المدرسة، من حيث المستوى والأجهزة وطموحات المدراء والمعلمين، فإنها لا تزال تعاني مشكلة، خضوعها

لواقع إداري تتراكم فيه مشكلات الفساد منذ عشرات السنين. رفع اليد السياسية عن وزارة التربية الوطنية هو بداية الانطلاق نحو التقدم والتطور،

ـ المرحلة الأخيرة من العمل التربوي في لبنان والمتمثلة بوضع هيكلية جديدة وخطة للنهوض التربوي ورسم المناهج والبرامج وتأليف الكتب وإعداد المعلمين وتجهيز المدارس بالتكنولوجيا الحديثة، تعطينا بادرة تفاؤل.

نحن نثني على جهود العاملين في هذه الحقول، ونأمل أن تسير هذه الورشة بانطلاقة حقيقية ومستمرة، وصولاً إلى تحقيق أهدافها.

٦. لو عدتم إلى وزارة التربية فما أهم ما يجب عمله برأيكم؟

ليس المهم أن أعود أنا وزيراً، أو يتسلمها وزير غيري... الأهم هو أن تصبح هذه الوزارة مؤسسة قادرة وقوية وأكثر فاعلية من وزير يذهب أو يعود.

ولكن من خلال تجربتي، ومن خلال تطلعاتي التي لا تخلو من الهموم والطموحات، أرى وجوب التركيز على التالي:

ـ إعادة توحيد الوزارات الثلاث: التربية والتعليم المهني والتعليم العالي، بوزارة واحدة.

ـ إعداد هيكلية جديدة لهذه الوزارة، بحيث تأخذ بعين الاعتبار الواقع الجديد والتطورات الهائلة التي حصلت على صعيد الإدارة.

ـ الإنطلاق من اللامركزية الإدارية المنصوص عليها في الميثاق الوطني، بحيث يؤمن للمدرسة الرسمية نوع من التحرر الإداري والمالي، وبحيث يتمكن مدير المدرسة من ممارسة مسؤولية القيادة، بشجاعة وثقة وقدرة، ضمن صلاحيات فاعلة مشابهة لصلاحيات المدير في المدرسة الخاصة.

ـ جعل التفتيش التربوي جزءاً من هيكلية الوزارة، لا إدارة غير خاضعة لسلطة الوزير، وذلك بطريقة تؤمن التعاون بين المدرسة والتفتيش، بحيث تبطل صورة المفتش ـ البوليس وتختفي من قاموس العمل التربوي.

ـ جعل المناهج متحررة بحيث يجري تعديلها، من قبل هيئة تابعة للمركز التربوي، وبصورة ديناميكية متطورة.

ـ إعادة العمل ببرنامج تجميع المدارس، ضمن إطار جديد، وبتعديل جغرافي يأخذ التطورات بعين الاعتبار.

ـ المحافظة على حرية المدارس الخاصة، بعد إيجاد طريقة خاصة لمشكلة الأقساط، وذلك في إطار مسؤولية الدولة عن هذه المدارس.

ـ تأمين مبدأ الثواب والعقاب، فعلياً، بحيث ينظر إلى المعلم وإلى المدرسة، بمنظار من يرعى ويراقب ويميز بين الحسن والسيء.

ـ إعادة النظر، جذرياً، بقانون تنظيم الهيئة التعليمية.

ـ اقتراح مديرية عامة تعنى بشؤون الجامعات الخاصة، من حيث رعايتها، لا من حيث تقييد حريتها وعملها.

هذه بعض الاقتراحات التي أضعها في تصرف معالي وزير التربية الحالي، وكل وزير سيأتي من بعده، مؤكداً على الاقتراح الأساسي الذي لا أرى صلاحاً بدونه: إبعاد السياسة عن الإدارة في الوزارة وفي المدرسة.

* * *

الأستاذ مخايل الضاهر*

١ . ما الأفكار التي حملتموها معكم إلى وزارة التربية لتطوير العمل التربوي والتعليمي في لبنان؟

من الطبيعي أن تكون حقوق الإنسان في لبنان، إحدى اهتماماتي الكبرى، ومن الطبيعي أن تكون هذه الحقوق، بشكلها المطلق، أحد العناوين الكبرى التي اهتديت بهديها منذ انطلاقتي في مهنة المحاماة، مدافعاً عن كل ما يتصل بحقوق المواطنين وقضاياهم.

وقد شكلت هذه الحقوق في مجالاتها كافة ميدان عملي الواسع، كنائب وممثل للشعب والأمة، في المجلس النيابي على مدى ربع قرن من الزمن منذ عام ١٩٧٢.

ولأنني أعتبر أن ثروة لبنان الحقيقية التي قد تكون الوحيدة هي «الإنسان» وأن تنمية الوطن وتقدمه يقومان على بناء الموارد البشرية فيه، كان لا بد من أن أحمل معي عندما تسلمت زمام وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة عام ١٩٩٢ الملف الكبير، لا بل الهم الكبير، تحت عنوان «حق المواطن في التربية والتعليم وكيفية تأمين هذا الحق»، هذا الحق الذي يوازي بنظري الحق في الرغيف، والملبس، والمسكن، والصحة، إلى جانب الحق في الحرية والديمقراطية والعدالة والمساواة وتكافؤ الفرص.

لذلك ومنذ اليوم الأول ركزت على قضايا ثلاث هي:

أولاً: قضية التوسع الكمي في التعليم لجهة تمكين المدارس من استيعاب تزايد الطلب على التعلم في المدن والبلدات والقرى ولا سيما في المناطق النائية.

ثانياً: قضية التوسع النوعي في التعليم بهدف تطوير مضمون التعليم وتحسين أداء المعلم وطرق التدريس لديه.

ثالثاً: قضية تنمية الموارد البشرية وتأهيل الكوادر العاملة في كافة حقول

* كان وزيراً للتربية الوطنية والشباب والرياضة في حكومة الرئيس رفيق الحريري في عهد الرئيس الياس الهراوي من ١ تشرين الأول ١٩٩٢ حتى ٣١ أيار ١٩٩٥.

التعليم. ولأجل تحقيق هذه الخيارات الكبرى كان لا بد من وضع خطة النهوض التربوي في لبنان التي أُقرّت عام ١٩٩٤.

٢ . ما الإنجازات التي تحققت خلال توليكم الوزارة من ضمن المخطط الموضوع لهذه الغاية؟

يمكن حصر الإنجازات في العناوين التالية:

أولاً: وضع خطة النهوض التربوي في لبنان التي أقرها مجلس الوزراء في ١٨ آب ١٩٩٤، والتي شكلت ولم تزل، المرجع الوحيد للتطوير التربوي. وكان لهذه الخطة أهداف عامة كبرى عددها ستة موجودة في صدر الوثيقة الصادرة عام ١٩٩٤ بعنوان خطة النهوض التربوي، كما أحاطت الخطة بتسعة مجالات تأخذ جوانب التربية جميعها مثل الإدارة، والمناهج، والأبنية المدرسية وغيرها.

وهنا يجدر التنويه بالجهود التي بذلت من قِبَل العاملين في المركز التربوي للبحوث والإنماء باتجاه وضع هذه الخطة، التي اقتضى تحضيرها وإقرارها اجتماعات أسبوعية متواصلة دامت أكثر من سنة اقترنت باجتماعات مطولة على مدى أربعة أشهر مع اللجنة الوزارية العشرية التي شكلها مجلس الوزراء لهذه الغاية، وقد تمكنا من إدراجها في قانون موازنة عام ١٩٩٥ كقانون برنامج لتأمين تمويل المرحلة الأولى منها.

ثانياً: إحياء مشروع تجميع المدارس بهدف تحقيق الإنماء التربوي المتوازن وبذل جهود مكثفة بهدف تأمين التمويل المناسب لهذا المشروع الذي لم يزل متعسراً لغاية تاريخه.

ثالثاً: إطلاق ورشة ترميم المدارس التي تعرضت أثناء الأحداث إلى أضرار مادية فادحة وقد تم ترميم حوالي ١٢٠٠ مدرسة في مختلف المناطق وفي المراحل كافة بالتعاون مع مجلس الإنماء والإعمار.

رابعاً: توقيع بروتوكول التعاون والتنسيق مع الجمهورية العربية السورية في نيسان ١٩٩٥ انطلاقاً من المبادىء التالية:

- إبراز الروح التعاونية المسؤولة بين لبنان وسوريا كدولتين شقيقتين،
- التوازن في التعاون والتنسيق بهدف تبادل المعلومات والمعارف،

ـ الحرص على وضعية التعليم لجهة المضمون والأساليب في كل من الدولتين،

ـ الإفادة المتبادلة من التجارب الناجحة في كلا الدولتين.

خامساً: بناء المدينة الرياضية وتأمين التمويل المناسب لها من خلال جولات إلى الدول العربية.

سادسا: استعادة الموقع المميز للبنان على المستويات الدولية التربوية لا سيما في الأونسكو والألسكو وجميع المنظمات، والمشاركة بفعالية في جميع المؤتمرات الدولية والإقليمية المتعلقة بالتربية.

سابعاً: إطلاق عملية تعزيز التجهيزات ووسائل التعليم في المدارس ولا سيما في المرحلة الثانوية التي زودت معظمها بمختبرات تتمتع بمؤهلات تقنية عالية.

ثامناً: التركيز على ملف توسيع الروضات في المدارس الرسمية وتعزيز وضعية الروضات الموجودة.

تاسعاً: رفع مستوى الهيئات التعليمية من خلال ما يلي:

ـ تقديم مشروع السلسلة التي صدرت لاحقاً بالقانون رقم ٥٨٨ تاريخ ١٩٩٦/٨/٢٦،

ـ استصدار القانون رقم ٣٤٢ تاريخ ١٩٩٤/٦/١٦ لتثبيت المعلمين المتعاقدين في التعليم الابتدائي والمتوسط،

ـ إستصدار قانون لتثبيت الأساتذة الثانويين المتعاقدين،

ـ إحياء دور المعلمين والمعلمات وتعميم هذه الدور كمراكز للتدريب في معظم الأقضية،

ـ تنفيذ دورات تدريبية متعددة لتأهيل المعلمين.

عاشراً: تحسين أوضاع العاملين في التخطيط التربوي، خصوصاً العناصر الفنية الموجودة في المركز التربوي للبحوث والإنماء من خلال استصدار المرسوم رقم ٦٧٨٧ تاريخ ١٩٩٥/٥/٢٠ الذي وضع سلاسل جديدة وشروطاً جديدة لاستيعاب عناصر من المؤهلات العالية للعمل في المركز.

حادي عشر: استصدار المرسوم رقم ٥٥٨٩ تاريخ ١٩٩٤/٨/٣٠ الذي يجيز تعليم العلوم والرياضيات باللغات الأجنبية تأميناً للملاءمة والتكامل بين مراحل التعليم الابتدائية والمتوسطة.

ثاني عشر: تركيز أوضاع الموظفين في الإدارة المركزية والمناطق التربوية حيث تم تعيين مديرين عامين ورؤساء للمناطق التربوية التي كانت شاغرة منذ فترة طويلة قبل تسلمي مهام الوزارة.

وقبل إختتام الجواب عن هذا السؤال أسمح لنفسي بأن أفاخر بالذي تم ولا سيما على صعيد وضع خطة النهوض التربوي، والتي تُشكّل اليوم المحور الأهم لتطوير وإنماء القطاع التربوي في لبنان وهي المرجع الرئيسي بين أيدي المسؤولين على مختلف المستويات.

٣. ما العقبات التي واجهتكم، وما أسبابها؟

يمكن اختصار العقبات بثلاث:

الأولى: على المستوى المالي باعتبار أن ما كان يخصص للتربية لم يكن كافياً لتسيير الأعمال العادية في الوزارة.

الثانية: على المستوى السياسي باعتبار أنه لم تكن للسياسيين المعنيين بالأمر القناعة الكافية لوضع التربية في سُلّم الأولويات، مع الإشارة إلى أن السياسة التي اعتمدت تجاه التربية والتعليم في حينه لم تكن موضوعية ولا عملية وقد تكون العواطف والمواقف الشخصية هي التي كانت تحكم سلوك بعض المسؤولين تجاه وزارة التربية.

الثالثة: على المستوى البشري باعتبار أن معظم الوحدات في وزارة التربية والمؤسسات التابعة لها كانت تشكو من نقص في العناصر البشرية على مستوى المراكز الشاغرة العديدة وعلى مستوى الكفاءة والقدرة دون أن ننسى الجهود البناءة التي بذلها معظم الذين تعاونت معهم من هذه الوحدات والمؤسسات وكان من بينهم عناصر كفوءة ولم تزل.

٤. ما رأيكم في السياسة التعليمية والتربوية المتبعة في لبنان منذ الاستقلال حتى اليوم؟

من دون شك لم تكن التربية منذ عهد الاستقلال في أولوية المشاريع التي

أعطيت الأهمية الكبرى بالرغم من المقام الذي كانت تحتله كملف أساسي من الملفات في البيانات الوزارية للحكومات المتعاقبة، وكان القطاع التربوي يشكو من ثغرات كبيرة أهمها:

- غياب التخطيط باعتبار أن المشاريع التي كانت تتحقق لا تستكمل بسبب تغيير الوزراء وعدم وجود خطة واحدة للعمل التربوي،
- التقنين في الإنفاق على النمو التربوي وإعطاء الأولوية لمشاريع إنمائية أخرى،
- جمود البرامج على مدى يزيد عن ربع قرن،
- غياب الإعداد التربوي المناسب للمعلمين على مدى يزيد عن خمس عشرة سنة ولجوء الوزراء إلى التعاقد مع أشخاص غير مؤهلين لتأمين الحدّ الأدنى من التعليم ولا سيما في المناطق النائية،
- الأضرار التي لحقت بالمدارس الرسمية خلال الأحداث الأليمة والتي جعلت من المدرسة الرسمية (مكسر عصا) لقوى الأمر الواقع في مختلف المناطق،
- هجرة الأدمغة إلى الخارج وعدم وجود حوافز في إدارة التربية في لبنان لجذب الكفاءات الضرورية المتخصصة.

إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن المبادرة الشخصية على مستوى التعليم والمؤسسات التعليمية ولا سيما في القطاع الخاص ساهمت في تخريج أجيال بارزة وناجحة على مختلف المستويات منذ عهد الاستقلال لغاية اليوم.

٥. ما رأيكم في الواقع التربوي والتعليمي في لبنان؟

نحن نعتبر أن الواقع الحالي للتربية في لبنان لا يزال في مرحلة التجارب ولا تزال الخطة التربوية التي أقرّها مجلس الوزراء في ١٨ آب ١٩٩٤ هي أيضاً رهن التجربة بالرغم من الإنجازات التي تحققت على مستويي وضع هيكلية جديدة للتعليم ووضع مناهج جديدة.

نحن نتمنى أن تنجح جميع الجهود المبذولة لتطوير التربية وتحسين الواقع السائد، كما نتمنى أن تكون الملفات المقررة في الخطة التربوية موضع اهتمام من قبل المسؤولين في الوزارة والمركز التربوي إلى جانب ملفي الهيكلية والمناهج

لأن جميع هذه الملفات تشكل حلقة متصلة ببعضها البعض لأنها كلية الأهداف وكلية الغايات والعمل عليها يجب أن يجري بالتوازي. ولدينا كل الأمل في أن يحصل ذلك لتحقيق النهوض التربوي من خطة النهوض التربوي والسعي إلى تطبيقها ضمن الإمكانات المتاحة.

٦. لو عدتم إلى وزارة التربية، فما أهم ما يجب عمله في نظركم؟

أناضل مجدداً في سبيل ما يلي:

- استكمال تنفيذ خطة النهوض التربوي في لبنان،
- تأمين حق التعليم لكل مواطن بأفضل الوسائل التعليمية،
- إعادة ربط التعليم العام الأكاديمي إدارياً وفنياً بالتعليم المهني والتقني وتأمين تواصلهما بالتعليم العالي،
- إيجاد الحلول النهائية لتأمين استقرار الجهاز التعليمي وتأهيله وتنقيته،
- السهر على حسن إنجاز الخيارات التربوية الكبرى في تعليم حرّ ديمقراطي نوعي، وتركيز الاهتمام على بناء مرحلة الروضة وتوسيع شبكتها في مختلف المدارس الرسمية،
- تحقيق الرعاية المسؤولة والأبوية للتعليم الخاص في لبنان على قاعدة التنافس الإيجابي لتقديم الأفضل للتلميذ اللبناني وفي حدود إمكانات التحمل المادي لدى المواطن.

* * *

الأستاذ روبير غانم*

١ . ما الأفكار التي حملتموها معكم إلى وزارة التربية لتطوير العمل التربوي والتعليمي في لبنان؟

بالتربية نبني المواطن والوطن، والتربية لا ترتجل بل تقوم على الدرس والتخطيط.

كان الهاجس الأكبر كشف الثغرات التي يشكو منها نظامنا التربوي، ومن ثم تحديد الأهداف لتربية وطنية عصرية فاعلة متجددة.

على هذا انصبّ اهتمامنا في الأساس، وكان التحدي الذي واجهنا ذا شقين:

الأول، لماذا لم تتمكن التربية حتى الآن من تحقيق الانتماء الوطني؟

الثاني، لماذا بقيت مناهجنا التربوية متخلفة عن روح العصر؟

بالنسبة للشقّ الأول كان همّنا وضع سياسة تربوية واضحة تمنع إعادة فرز اللبنانيين إلى فئات تحمل في ثقافاتها المختلفة المواجهات المدمّرة والفتن المستقبلية. وكان تركيزنا على دور التربية في تحقيق الانصهار الوطني.

واعتبرنا أنه لا يجوز لنا، بحجة احترام خصوصيات الفئات والجماعات التي يتكوّن منها مجتمعنا اللبناني، أن نقبل ضمن الوطن الواحد بجزر عرقية أو إتنية أو قومية.

فالشعب اللبناني ولو كان بطبيعته مركّباً من الناحية الديموغرافية، فإن له في الحياة العامة مفاهيم واحدة، ويلتفّ حول ثوابت يشعر من يخرج عليها بعقدة الذنب. فما يوحّدنا كلبنانيين هو هذا الشعور بالانتماء إلى وطن واحد في جميع الظروف.

لقد عملنا على تربية تُعدّ للمستقبل مواطنين يعون أهمية وحدتهم ويقدّسون القيم الروحية والأخلاقية ويعيشون روح التسامح والحرية والديمقراطية.

أما بالنسبة للشقّ الثاني من السؤال فقد رسمنا هيكلية جديدة للتعليم،

* كان وزيراً للتربية الوطنية والشباب والرياضة في حكومة الرئيس رفيق الحريري، في عهد الرئيس إلياس الهراوي، من أوائل حزيران ١٩٩٥ حتى تشرين الأول ١٩٩٦.

وبنينا عليها مناهجنا الجديدة التي حرصت على مواكبة العصر من حيث التقدم التكنولوجي، كما حرصت على الاستجابة لسوق العمل ومتطلباتها.

من وراء عملية التطوير الجذري لمناهجنا تطلّعنا إلى بناء مجتمع متقدم متكامل، يتلاحم فيه أبناؤه في مناخ من الحرية والعدالة والمساواة.

وهذا المجتمع اللبناني الموحّد يقوم بممارسة دوره الحضاري في المجتمع العالمي بشكل عام، وفي المجتمع العربي بشكل خاص.

كما اعتمدنا سياسة التوازن والتكامل بين قطاعي التعليم في لبنان، الرسمي والخاص. لقد حافظنا على تكريس مبدأ دستوري أقرّ بحرية التعليم وحرصنا على توفير المناخ الملائم لنمو المدارس الخاصة.

وتركيزنا على تعزيز التعليم الرسمي كان يهدف إلى تأمين مبدأ تكافؤ الفرص وتسريع عملية الانصهار الوطني.

واعتبرنا أن جميع المؤسسات التربوية العاملة في لبنان تشكّل عائلة واحدة ذات تطلّعات وأهداف واحدة تعمل على بناء المجتمع اللبناني والارتقاء به إلى مصافّ المجتمعات الحضارية القائمة على احترام الإنسان وحقوق الإنسان.

٢ . ما الإنجازات التي تحقّقت خلال توليكم الوزارة من ضمن المخطط الموضوع لهذه الغاية؟

لقد ركّزنا اهتمامنا على رفع مستوى المدرسة الرسمية لأنها مدرسة كل اللبنانيين ومن خلالها يتحقق تكافؤ الفرص وتُردم الهوّة بين مختلف شرائح الشعب اللبناني.

فكان همّنا الأول التصدي للمناهج القديمة التي أصبحت لا تتلاءم إطلاقاً والواقع.

وبالإمكان مراجعة ما أنجزناه في كل من الحقول التالية:

- الهيكلية التعليمية الجديدة والمناهج:

إن إقرار هيكلية جديدة للتعليم تراعي حاجات المجتمع المتطور وإطلاق ورشة المناهج الجديدة على أساسها، هو من أهم الإنجازات الوطنية.

إن الهيكلية الجديدة للتعليم والمناهج التي بنيت وتُبنى عليها، تحقّق نقلة نوعية في القطاع التربوي لأنها تنتشله من الجمود والشلل والتخلّف.

وقد هدفت مناهجنا الجديدة أولاً إلى تأمين الولاء للبنان وطناً نهائياً لجميع أبنائه، وإلى توحيد المجتمع اللبناني من القاعدة بفضل ثقافة موحّدة عبر كتابي التاريخ والتنشئة الوطنية، فينشأ المواطن بعيداً عن العصبية والفئوية الضيقة لتحقيق الانصهار الوطني الصحيح وتوفير شروط السلم الأهلي الحقيقي.

وقد وافق مجلس الوزراء على الهيكلية الجديدة للتعليم، كما أقرّ الأهداف العامّة لكتاب التربية الوطنية وذلك ما بين شهري تشرين الأول ١٩٩٥ وآذار ١٩٩٦.

وفي هذا المجال نشير إلى الجهود التي بذلها المركز التربوي للبحوث والإنماء الذي نحرص على دوره الفاعل لا سيما في حقل التخطيط التربوي الذي مكّننا من تركيز السياسة التربوية على أسس علمية صحيحة.

وأهم ما في هذه المناهج أنها تلبّي حاجات المجتمع الحقيقية في المجالين الأكاديمي والمهني، وتربط التعليم بسوق العمل، وتفرض إلزامية التعليم في مرحلته الأولى، وتعيد ثقة الشباب اللبناني بالنظام التعليمي.

إن المناهج التي اقترحناها وضعت حداً لانغلاق المدرسة على نفسها وتقوقعها بعيدة عن محيطها الخارجي، فضلاً عن أنها واكبت الحضارة المعاصرة بإدخالها المناهج التكنولوجية والمعلوماتية في صلبها. وقد ربطتْ التعليم العام بالتعليم المهني والتقني لتتكامل مع منهج التعليم العالي فضلاً عن أنها تُغني شخصية المتعلّم بالفنون الجميلة.

ـ التعليم الإبتدائي:

تركيزنا على التعليم الإبتدائي انطلق من إيماننا بأنه التعليم الأساسي الذي يسمح للطالب بأن يكمل دراسته الأكاديمية أو المهنية دون عائق وبالتالي يحدّ من التفاوت التعليمي بين مختلف الفئات في المجتمع الواحد.

ومن هذا المنطلق، وحرصاً منا على تأمين المعلّمين الأكفاء في المدارس الرسمية كافة وبصورة خاصة في القرى البعيدة النائية، أنشأنا صندوق التعاضد في المناطق التربوية بحيث تحقّق شيئاً من التوازن بين المدارس على اختلافها من جرّاء توفير الإمكانات المالية اللازمة لتأمين الدراسة بدءاً من العام ٩٥/٩٦. وقد حقّق هذا الصندوق وفراً هاماً على خزينة الدولة.

ـ الخريطة المدرسية:

وضع مشروع الخريطة المدرسية بالاستناد إلى نظام معلوماتي يسمّى GIS وهي تبيّن حاجة القرى والمناطق إلى مدارس رسمية تفتقر إليها.

ـ المكننة وتطوير الإدارة:

أنهينا التحضير اللوجستي لمكننة الإدارة والامتحانات بالتعاون مع المركز التربوي وبالتنسيق مع وزارة الإصلاح الإداري، كما وقّعنا اتفاقاً مع المجموعة الأوروبية عبر مجلس الإنماء والإعمار لتأمين حاجة بعض المدارس الرسمية إلى أجهزة كومبيوتر وتدريب الطلاب على استعمالها.

ـ الإحصاء التربوي الشامل والتحصيل التعليمي:

يقيناً منا أن الحلول الجذرية لمشكلات التعليم لا يمكن أن تتخذ إلاّ في ضوء إحصاءات شاملة للمدرسة والمعلم والتلميذ، قمنا عبر المركز التربوي بعملية إحصاء شاملة على أن تُذاع نتائجها فيما بعد.

لا شك أن إحدى مشكلات التربية المزمنة في لبنان هو الفائض في عدد المعلمين في القطاع الرسمي حيث يتوافر معلم واحد لكل ثمانية تلاميذ.

وفي محاولة للحدّ من هذه المشكلة، طلبنا من مجلس الوزراء أن يستعين بالمعلمين الفائضين لملء المراكز الشاغرة الملائمة في مختلف الإدارات العامة، وقد شكّل المجلس لجنة وزارية للقيام بهذه المهمة.

ـ سلسلة الرتب والرواتب:

إنطلاقاً من قناعاتنا بأن المعلّم هو المربيّ للأجيال الصاعدة وأنه الركن الأساس في العمل التربوي فقد أولينا المعلّمين الثقة والاهتمام.

وعملنا عبر لقاءات على درس قضاياهم وتأمين حقوقهم لجهة توفير العيش الكريم الذي يسمح لهم بالإنصراف إلى عملهم.

وبعد مخاض عسير أُنجزت سلسلة الرتب والرواتب للمعلمين وحافظنا على سلسلة موحّدة لهم وتمايز في رواتبهم بالنسبة لسائر القطاعات. وقد صدر قانون السلسلة في آخر جلسة لمجلس النواب السابق ونُشر في الجريدة الرسمية إلاّ أن تطبيق القانون تعثّر بحجة إشكال قانوني هو أن الراتب الجديد الذي أقرّ لهم لا يرتكز إلى راتب سابق في القانون ذاته. إلاّ أن مجلس الوزراء الجديد بناءً

لاقتراح وزير التربية أصلح الخلل وصدر القانون.

ومن الأمور التربوية الأخرى قمنا بالآتي:

توقيع إتفاق التعاون مع منظمة UNDP لدعم التعليم الابتدائي والمساعدة على إنشاء مئة مدرسة في لبنان بعضها نموذجية.

- توقيع مشروع قانون بتحديد الأقساط المدرسية بالتوافق بين كلّ القطاعات المعنية به.
- تعديل نظام فتح المدارس الخاصة.
- مشروع قانون يتعلّق بتقاعد المعلّمين في المدارس الخاصة.
- وعلى صعيد الشباب والرياضة، إجراء مسح شامل للأندية في لبنان واعتماد معايير لها.
- تعديل أنظمة الاتحادات.
- وضع نظام جديد لاتحاد الشباب.
- التحضير للدّورة العربية آنذاك.

٣. ما العقبات التي واجهتكم، وما أسبابها؟

عندما تشكّلت الحكومة في أواخر أيار ١٩٩٥، كان إضراب المعلمين سارياً. فكانت هذه المشكلة، وقد قاربنا من موعد بدء الإمتحانات في لبنان، واجبة المعالجة. وقد عولجت قضية المعلمين على مرحلتين، الأولى بتوقيع اتفاق مبادىء تضمن المطالب المحقّة الرئيسية وقد وقّع بتاريخ ١٠/٦/١٩٩٥ وتوقف الإضراب على أثره، والثانية في موافقة مجلس الوزراء بناء لاقتراحي على وثيقة شباط ١٩٩٦ التي تضمنت أرقام رواتب السلسلة الجديدة ووحدتها.

وأهمّ المشكلات الأخرى ومنها الكمّ العددي للمعلمين، وترهُّل الإدارة، فضلاً عن مركزية القرار الإداري. كانت وزارة التربية تعاني من هذه المشكلات، ولم تتوافر الإمكانات المادية والبشرية المؤهلة لإيجاد الحلول الملائمة الجذرية لها.

فبالرغم من كثرة عدد المعلمين كما سبق وقلنا، وبنسبة معلم لكل ثمانية تلاميذ، فلم تكن تتوافر لكل المدارس القريبة من العاصمة أو النائية حاجاتها

من المعلمين. فتارة لم يكن بإمكان الوزارة تأمين بدل النقل للمعلم، وقد وضعنا مشروعاً بهذا لم يحظَ بتأييد الحكومة، فضلاً عن أن نقل المعلّم يخضع لتجاذبات سياسية ومداخلات شكّلت غالباً حاجزاً كبيراً في تأمين العدد اللازم من المعلمين الداخلين في ملاك الوزارة إلى المدارس المحتاجة.

والعنصر البشري المترهّل في الإدارة، وعدم مكننة الوزارة، وصعوبة التواصل بين الوزارة والمناطق (عدم توافر الفاكس مثلاً)، كانت تعيق العمل وتطور الدوائر، فضلاً عن عدم تفعيل مهام رؤساء المناطق بإعطائهم بعض الصلاحيات اللازمة لممارسة مهامهم التربوية والإدارية بشكل منتظم، فبقيت مركزية القرار عائقاً في وجه إيجاد الحلول السريعة.

كما أن العنصر البشري الذي لم يخضع للتأهيل في صفوف المعلمين، لا سيما في المرحلة الإبتدائية، أظهر تدني مستوى التعليم الإبتدائي مقارنة بما يجب أن يكون عليه.

٤. ما رأيكم في السياسة التعليمية والتربوية المتّبعة في لبنان منذ الاستقلال حتى اليوم؟

كنا نشكو في الماضي من غياب سياسة تربوية واضحة الأهداف والمعالم. وقد كان غياب السياسة التربوية وكأنه قرار سياسي يقضي باستمرار العمل بنظام تربوي معين يصب في خدمة نهج طائفي يقوم عليه الكيان اللبناني.

والسياسة التي كانت قائمة تعتبر مسؤولة عن التفكك والتخلّف في نظامنا التربوي القائم على الفوضى المستفيدة من حرية التعليم والمختبئة خلف متراسه. وكانت عملية تحديث نظام التعليم إذا حصلت تأتي غالباً على شكل توافقي وتتسم بالاستنساب والسطحية.

لقد حصدنا الكثير من التشتت والتشرذم والفئوية من جراء النظام التربوي الذي كان يكرس التجاهل والتباعد بين أبناء الوطن الواحد.

لقد عملنا على تطوير هذا النظام ووضعنا في الأساس هدف الوصول إلى توحيد المجتمع اللبناني، عبر الشعور بانتماء وطني واحد، بفضل التربية المدنية الموحدة، وكتب التاريخ والتنشئة الوطنية، التي تركز على وحدة العيش المشترك، والالتفاف حول القضايا الوطنية الكبرى.

ولكن، إذا كان من السهل الحكم على الماضي وإدانته، فهذا لا يعني أن

الجيل الحالي براء من أخطاء الماضي، كما لا يعني أننا وصلنا اليوم إلى المجتمع المثالي. فتغيير المجتمعات، لا يتم بسحر ساحر، بل بعمل مستمر دؤوب يعتمد على الكثير من الوعي، ويلزمه الكثير من الصبر.

ويبقى السؤال الأهم:

هل يكفي تغيير السياسة التربوية لإصلاح المجتمع؟

تغيير السياسة التربوية وحده غير كاف، بل يلزم حركة سياسية تغييرية على جميع الأصعدة، وفي مقدمتها الصعيد السياسي والاقتصادي.

٥. ما رأيكم في الواقع التربوي والتعليمي في لبنان؟

يجب أن ننظر إلى هذا الواقع من موقع متجرد وموضوعي. الواقع التربوي ليس سيئاً ولم يكن يوماً وحده سبب مصائبنا. واقعنا التربوي إفراز لواقعنا الاجتماعي.

ولا يجوز أن نحمّل التربية أوزار المجتمع الحافل بالتناقضات والتعقيدات.

كل ما نرجوه أن تسود الروح الإيجابية في نظرتنا للأمور. وكل ما نتمناه أن تهب في نفوسنا روح ثورية تعمل على زرع بذور التغيير على جميع الأصعدة من أجل الوصول إلى مجتمع أفضل.

وأعود لأكرر أن عملية الإصلاح لا تكون بالنوايا الطيبة، بل بالإرادة الخيرة والعمل الحثيث المؤمن الملتزم، وهذا يتطلب الجهد الكثير والصبر المصير.

وأخشى ما أخشاه أن يخطر في بالنا أن ننظر إلى عملية الإصلاح وكأنها قائمة لأننا نريدها كذلك، دون النظر إلى العقد والعقبات التي يفترض بنا معالجتها بروية ومحبة.

٦. لو عدتم إلى وزارة التربية، فما أهم ما يجب عمله في نظركم؟

لو عدت وزيراً للتربية لسعيت أولاً إلى جمع وزارة التربية مع وزارة التعليم العالي ووزارة التعليم التقني والفني، وجعلت منها وزارة واحدة تتحمل كل مسؤوليات التعليم والتربية في لبنان.

لو عدت وزيراً للتربية لجعلت منها ورشة عمل مستمرة يقودها «دماغ مخطط» هو دماغ المركز التربوي للبحوث والإنماء، وتواكبها فرقة إرشاد وتوجيه، تسعى إلى تنفيذ كل ما هو جيد، ووضع النظريات والدراسات في

حيز التطبيق، ومواكبة كل ما هو عصري.

لو عدت وزيراً للتربية لركزت إهتمامي على المدرسة الرسمية والجامعة الوطنية وجعلت التعليم الراقي من أدنى درجاته حتى أعلاها في متناول جميع اللبنانيين مهما كان وضعهم الاقتصادي والاجتماعي.

وأهم من كلّ ذلك رسم سياسة تربوية وطنية تحضن وترعى وتوجّه وتراقب جميع مؤسسات التعليم العاملة في لبنان، في إطار الحرية الملتزمة المسؤولة.

وهكذا تصبح مسؤولية وزارة التربية من أدق المسؤوليات وأهمها.

* * *

الدكتور نايف معلوف*

١ . ما الأفكار والأحلام التي حملتها إلى وزارة التربية منذ تسلمك مسؤوليات إدارية فيها؟

آمنت بتربية وطنية توحّد الأجيال اللبنانية الطالعة، وتوفر لكل إنسان حقّه بتعليم جيّد يواكب التطور ويحافظ على التراث.

وآمنت بأن مدارس الدولة مدعوة، قبل غيرها، لتوحيد أهداف اللبنانيين وتطلعاتهم، ولجعل التعليم حقاً طبيعياً لكل مواطن أياً تكن إمكاناته المادية أو فئته الاجتماعية.

وآمنت بأن كل لبناني يُنتدب لمسؤولية عامة، عليه أن يعتبر الشأن العام وكأنه شأنه الخاص، وأن من التزم بخدمة عامة، قد التزم برسالة لا بمعاش.

هذه القناعات بدّدتها الأحداث التي عصفت بلبنان، ثم الممارسات الملتوية التي حصلت بعد الأحداث، فلم نتعلم ولم نتّعظ ـ وصرتُ من المؤمنين بأن أيّ إصلاح جذري في التربية، أو في غير قطاع، هو من الصعوبة، بحيث أنك إذا ما واجهته فكأنما تواجه التوازن الدقيق الذي عليه تقوم المعادلة الصعبة للوطن.

٢ . هل كان لديك خطة إصلاحية معينة؟ وما الثغرات في عمل الوزارة التي كنت ترى وجوب سدها؟

تكوّنت الخطة الإصلاحية الواضحة على أثر الدّراسة التي قمنا بها بالتعاون مع مصلحة النشاطات الإقليمية في وزارة التصميم العام سنة ١٩٦٩.

هذه الدراسة لم تترك تفصيلاً إلا تناولته، وقد بيّنت بكل وضوح المشكلات الرئيسية التي يعاني منها التعليم الرسمي، وأبرز هذه المشكلات: غياب مرحلة الروضة، وتشتّت المدارس وسوء أبنيتها وتجهيزاتها، وضعف المرحلة المتوسطة، فضلاً عن النسب الكبيرة في الرسوب والتسرب، ومشكلة

* كان مديراً للتعليم الابتدائي من آخر عام ١٩٦٧ في عهد الرئيس شارل حلو حتى أوائل عام ١٩٩١ في عهد الرئيس إلياس الهراوي، ثم مديراً عاماً لوزارة التربية الوطنية من أول عام ١٩٩٢ حتى منتصف ١٩٩٢ في عهد الرئيس الياس الهراوي كذلك، ثم محافظاً لمدينة بيروت، فمديراً عاماً في رئاسة الجمهورية للشؤون التربوية.

الكتاب المدرسي والمناهج الدراسية، ومشكلة الإدارة التربوية التي كانت تتفاقم مع الزمن، فضلاً عن مشكلات إعداد المعلم وتدريبه ومتابعته، ومشكلة تعدد المراجع الإدارية المسؤولة عن الشأن التربوي الواحد.

صار هدفنا فيما بعد معالجة هذه المشكلات، وأصبحت هذه المعالجة هي خطتنا الإصلاحية التي عملنا عليها في النصف الأول من السبعينيات.

٣ . إلى أيّ حد كان باستطاعتك تحقيق الأهداف التي وضعتها؟ وما هو نوع العقبات التي واجهتك؟

لم يكن تحقيق الأهداف سهلاً. كانت دونه في بعض المرّات عقبات أكاد أصفها بالمستحيلة، وفي رأيي أن سبب هذه العقبات الأول هو عدم التوافق بين اللبنانين حول السياسة التربوية الواضحة التي يجب أن تتبع.

تعديل مناهج المرحلة الإبتدائية مثلاً، التي كانت تعود إلى العام ١٩٤٦، استوجب في العام ١٩٧٢ إجتماعات عمل صاخبة، على مستوى رئيس البلاد، كادت تؤدّي إلى إستقالة وزير التربية، وهي أدّت فيما بعد إلى نقل المدير العام للوزارة إلى غير قطاع.

إنشاء المركز التربوي للبحوث والإنماء وتعيين مجلس أخصّائييه أديا إلى استقالة وزير ثم إقالة الوزير الذي أتى بعده.

إعفاء مدير مدرسة رسمية وتعيين بديل منه، بناء على توصية من هيئة التفتيش المركزي، اضطر وزيراً للتغيب المتقطع عن مكتبه، هرباً من الضغوط التي كانت تمارس عليه والتي أدت إلى خلافات مستحكمة بين عدة وزراء.

وهناك تجربة شخصية بإمكاني تلخيصها بما يلي: في إحدى الدورات الانتخابية كان هناك مرشحان من دائرة واحدة وكان وزير التربية أحد المرشحين. كانت مديرة الثانوية في بلدة المرشحين من عائلة أحدهما وعملت لمصلحة قريبها خصم وزير التربية.

ورغم نجاح الاثنين فقد أصرّ الوزير عليّ بنقل مديرة المدرسة وإبعادها إلى منطقة ثانية. ورغم اعتراضي فقد تمسك بموقفه. وكنت قد طلبت إليه مرّات عدة الموافقة على توحيد الكتاب الفرنسي في التعليم الإبتدائي، ويرفض. اتّصلت بالمديرة وأبلغتها أني سأنقلها بناء على إلحاح الوزير وسأعيدها بعد ذهابه ولكنني قبل نقلها اتصلت بالوزير وطلبت إليه الموافقة على توحيد الكتاب

الفرنسي مقابل نقل المديرة، فوافق على الفور. وهكذا عادت المديرة إلى مكانها الأصلي.

وللإنصاف نقول إن هذا الوزير بالذات كان رجل دولة من الطراز الأول عندما كان يطلب إليه معالجة المسائل الكبرى في الوطن، أو عندما يحدّث في الفلسفة أو الأدب أو العلم أو المصير، ولكنه كان كالطفل يتصرف بأحاسيسه وعواطفه وانفعالاته عندما كان الأمر يتعلق بمنطقته الإنتخابية.

٤ . هل كنت تواجه صعوبات في التعامل مع رؤسائك أو مرؤوسيك في سياق تنفيذ مخططاتك التربوية والتعليمية؟ وهل كان تعاملك مع الوزراء الذين تعاقبوا على وزارة التربية في أيامك ميسّراً؟ ومَن أكثر الوزراء إيجابية وأكثرهم سلبية؟

أكثر الوزراء إيجابية من كان منهم بعيداً عن سياسة الناطور والمختار، وسياسة نقل المعلم وتعيين مدير مدرسة.

إحدى مشاكل التربية الكبرى عدم التمييز بين ما هو للسياسة الضيقة عند بعض المسؤولين وما هو للتخطيط التربوي الشامل والسليم. مع الفئة الأولى كان التعامل معسراً ومع الفئة الثانية كان ميسراً إلى أبعد حد.

٥ . ما أبرز الإنجازات التي حققتها؟

الإنجازات التي تحققت مذكورة في السلسلة من المنشورات التي صدرت العام ١٩٨٣، والطريف أن بعض التجديدات أدخلت في مرات كثيرة مداورةً وتهريباً، كما ذكرنا في الصفحة ٢٨ من كتابنا «الوضع التربوي في لبنان، واقع ومعاناة» الذي صدر في العام ١٩٨٧.

تلك هي الحال بالنسبة إلى:

- الوحدات التربوية التي نهضت بمستوى التعليم في مختلف المواد،
- الروضة بمفهومها الحديث التي حلت مكان ما كان يُعرف بالصفوف التمهيدية،
- التعرف المهني الذي لاقى كل أنواع الإعتراضات قبل أن يعود المعترضون إلى تبنيه بعدما عمّت مشاغله المدارس،
- التربية الصّحية التي لم تكن تلحظها مناهجنا الرسمية ولا حتى لحظت

التعرف المهني قبلها،

- المدارس المجمّعة أو الخريطة التربوية الجديدة للبنان،
- مئات الأراضي التي سجلت باسم وزارة التربية لإقامة المدارس الحديثة عليها،
- مناهج المرحلة الإبتدائية والمرحلة المتوسطة ـ اللتين عدلتا في العامين ١٩٧٠ و١٩٧٢،
- المرحلة المتوسطة والإسهام في إحداث دار معلمين خاصة بها،
- المبادىء الثابتة والعادلة التي وضعت لمناقلات المعلمين وتعيين مديري المدارس ـ رغم الضغوط التي كانت تمارس والمراجعات السياسية التي لا تطاق،
- توحيد بعض الكتب المدرسية خصوصاً كتب اللغات الأجنبية،
- تدريب المعلمين وإعدادهم لتعليم التربية الصحية والتعرف المهني وإرشادهم المستمر عن طريق الوحدات الفنية المتخصصة.

٦ . على ضوء تجربتك، ما رأيك في السياسة أو السياسات التربوية والتعليمية المتبعة في لبنان منذ الإستقلال حتى اليوم؟

إقرأ تفرح جرب تحزن!

٧ . في رأيك ما أبرز المشاكل التي تواجه العمل التربوي والتعليمي في لبنان؟

عدا ما ذُكر في الفصل الثاني من الجزء الأول من السلسلة التي صدرت عام ١٩٨٣ «التعليم الرسمي واقع وآفاق»، وفي الفصل الأول من «الوضع التربوي في لبنان: واقع ومعاناة»، الذي صدر في العام ١٩٨٧، يبقى التوافق بين اللبنانيين حول السياسة التربوية هو الأساس.

٨ . ما رأيك في المناهج الجديدة وفي السياسة التربوية والتعليمية المتبعة حالياً على جميع المستويات؟

الإنسان هو المهمّ، فهو وسيلة الإنماء الأولى وهو غايته الأخيرة، ومن هنا ضرورة التوجه إلى إثنين: المعلم أولاً الذي يبقى هو الأساس في كل عمل تربوي، والمسؤول التربوي، ثانياً، الذي يجب أن تسند المسؤولية إليه، لفكره

وعلمه وأخلاقه، لا لدينه أو مذهبه أو جهة إنتمائه.

لبنان غنيّ بإنسانه لا بموارده فلا يحقّ لنا أن نهمل الإنسان فيه.

٩ . إذا عدت إلى وزارة التربية ـ كافتراض ـ فما أول شيء تفعله؟

لا أعيد التجربة مرة ثانية في وطن لم ترتسم معالمه، ولم يتّفق أهلوه على سياسة تربوية واحدة وموحدة. وقد عرض عليّ أن أعود إلى المديرية العامة للتربية أو رئاسة المركز التربوي للبحوث والإنماء، فاعتذرت.

* * *

الأستاذ الياس مرعي*

١ . كيف التحقت بوزارة التربية، وما الأفكار التي حملتها حول التربية والتعليم؟

التحقت بالتربية معلماً ابتدائياً في مدرسة القرية في شباط ١٩٥٠، بعد تخرجي من المدرسة الثانوية الخاصة في مشموشة وحصولي على البكالوريا القسم الأول. في تلك السنّ المبكّرة، لم يكن عندي أفكار عن التربية ومسؤوليات التربية وأهدافها.

كل ما أذكره عن تلك الفترة أني استلمت التعليم في الصف السادس الإبتدائي للشهادة الإبتدائية حيث كان التلامذة يشكون، ومن ورائهم أهلوهم، أن الأستاذين اللذين يقومان بالتدريس في مدرسة لبعا لم يكونا حاملين أي شهادة.

أعطيت جهدي في التعليم، وتقدّم للإمتحان في نهاية السنة ستة طلاب فازوا جميعاً. بالمقابل فإن مدرسة جزين التكميلية، ذات العشرة معلمين، قدمت إلى الإمتحان عشرة طلاب، فاز منهم إثنان فقط. وعلى أثر ذلك نقلت من لبعا إلى روم.

وهنا جملة إعتراضية: لقد كان التعليم آنذاك جدياً، ٣٠ ساعة أسبوعياً. وما تظهره الإحصاءات التي قامت بها النقطة الرابعة في النصف الأول من الخمسينات يشير إلى أن عدد التلاميذ في المدارس الرسمية كان حوالي ١٣٤ ألف تلميذ، وكان يقوم بتدريسهم ٢٨٢٨ معلماً، أي ما يوازي ٣٦ تلميذاً لكل معلم.

نعود إلى سياق الحديث. نقلت فيما بعد إلى جزين لفترة وجيزة، بسبب غياب مدرّس الشهادة المتوسطة (البريڤيه)، فانتدبت لتدريس الصفوف المتوسطة لعدة أشهر. ومن جزين انتقلت إلى بيروت عام ١٩٥٧ لدراسة الحقوق، ثم دخلت الإدارة وبقيت فيها.

---

* أمين سر دار المعلمين الرياضية عام ١٩٥٧، في عهد الرئيس كميل شمعون ثم رئاسة الديوان في الوزارة، ثم رئيس دائرة التعليم الرسمي في مديرية التعلم الإبتدائي من ١٩٦٣، في عهد الرئيس فؤاد شهاب، حتى ١٩٩٣ تاريخ إحالته على التقاعد.

أول وظيفة شغلتها كانت أمين سر دار المعلمين الرياضية، ثم انتقلت إلى رئاسة الديوان في الوزارة، ثم إلى مديرية التعليم الإبتدائي، بعد أن نجحت في مباراة للفئة الثالثة عام ١٩٦٣. وعُيِّنت على الأثر رئيساً لدائرة التعليم الرسمي في وزارة التربية، وشغلت هذه الوظيفة بالذات من ١٩٦٣ حتى ١٩٩٣، تاريخ إحالتي على التقاعد.

٢. ما مهام هذه الدائرة؟ وكيف مارست عملك فيها؟

دائرة التعليم الرسمي تشمل التعليم الرسمي في المدارس الإبتدائية والمتوسطة في كل لبنان. ترعى شؤون المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم، وتشرف على الوسائل التعليمية من أبنية وتجهيزات وعلى تأسيس مدارس جديدة، وتلبية الحاجات المتنامية، مما جعلني أتعامل مع كل العناصر التي تعنى بشؤون المدرسة الرسمية، ابتداء من تقديم العرائض، واستقدام الوفود المطالبة بفتح مدارس في المناطق التي تفتقر إليها، حتى تأسيس المدرسة وسيرها. وهنا لا بد من الإشارة إلى تدخّلات السياسيين، الذين كانت مصالحهم الشخصية تطغى على كل منطق. ثم تدخّلات السياسة التربوية التي كانت تسيرها وتؤثر فيها إلى حد بعيد مصالح أصحاب المدارس الخاصة الطائفية. فكل مدرسة يؤثّر فتحها على مصلحة مدرسة طائفية في مكان ما كان يصرف النظر عنها، وكانت العرائض التي يوقعها الأهلون ويقدمونها إلى الوزارة تذيّل من قبل المسؤولين بالعبارة التالية: «تعتذر الإدارة عن عدم تلبية الطلب لعدم توافر المعلمين في الوقت الحاضر».

فمثلاً، في عين إبل كانت هناك مدرستان للراهبات والرهبان، واحدة للبنات وأخرى للصبيان. كان الأهل يأتون ويفتحون قلوبهم لنا: نريد مدرسة رسمية، الأقساط ترهقنا، إمكانياتنا محدودة. جاؤوا في السنة الأولى فقيل لهم إنه لا يوجد في الموازنة إمكانية لفتح المدرسة، ثم جاؤوا في السنة الثانية وقد أمّنوا المبنى، فتلقوا الجواب نفسه. في السنة الثالثة أسّسوا المدرسة وجاؤوا فكان الجواب «لا يوجد معلمون». وكانوا، في الوزارة، يؤخّرون التشكيلات وملء الفراغات في المدارس الرسمية، ويجبرون الناس على إرسال أولادهم إلى المدارس الخاصة.

قمنا بخدعة بريئة: أرسلنا مدرّساً قبل بدء السنة الدراسية، فداوم في مبنى المدرسة الذي أعده الأهالي وبدأ بالتسجيل. سجل خلال مدة قصيرة ستين

تلميذاً. فألزمنا الإدارة بأن ترسل للمدرسة ٣ مدرسين. نزل الرهبان والراهبات إلى المطران يوسف الخوري وأخبروه. اتصل المطران بالمرحوم الأستاذ جوزف زعرور، مدير عام الوزارة آنذاك، وأسمعه كلاماً قاسياً جداً على هذا التصرف. استدعاني الأستاذ زعرور وسألني: كيف فتحتم المدرسة؟ قلت له: البناء موجود، والأثاث موجود، والطلاب موجودون، والمدرّسون موجودون، فلماذا لا نفتحها؟! أُحرج الأستاذ زعرور، ولكن المدرسة استمرّت وتضاعف عدد تلاميذها عدة مرات، وعاشت.

هناك عشرات الأمثلة مع كل الطوائف. في الجية وقفت جمعية المقاصد ضد تأسيس مدرسة رسمية لأن عندها مدرسة هناك. استعملنا الطريقة نفسها وفتحنا المدرسة. وثارت ثائرتهم، وبعد قليل اضطروا لإقفال مدرسة المقاصد في الجية. وكذلك في المتين حيث احتلنا لفتح مدرسة رسمية، وبعد فترة اضطر الراهبات لإقفال مدرستهن وكذلك الرهبان.

عام ١٩٦٤ عُيّنت عضواً في لجنة تخمين إيجارات الأبنية المدرسية مع المفتش الأستاذ جوزف أنطون، وكانت اللجنة تضم الأستاذ محمد الحاج رئيساً، ورئيس دائرة التربية، ورئيس دائرة المباني في كل محافظة معنية بهذا العمل.

بدأنا نعمل على التوسّع في الاستئجار وتغيير الأبنية المدرسية السيئة في كل مدارس وزارة التربية من الإبتدائي حتى الجامعة.

وقّعنا، في ثلاثين شهراً، ٢٦١ عقد إيجار، تتسع أبنيتها لـ ١٢٠ ألف تلميذ وطالب، منها مبنى كلية التربية، والمدارس الثانوية المشهورة في فرن الشباك، والطريق الجديدة، وصور، وبنت جبيل، ولا تزال محاضر هذه العقود بحوزتنا، وبنينا مدارس ثانوية ومتوسطة بأحدث المواصفات. وهكذا تحسّن مستوى التعليم الرسمي عن طريق التهريب. أذكر أنه في إحدى السنوات نال جميع موظفي التربية مكافآت في نهاية السنة، ما عداي. وكان مدير التعليم الإبتدائي آنذاك الدكتور جورج صليبي.

٣. كيف كانت علاقاتك مع رؤسائك، وخصوصاً الوزراء؟

بحكم انتسابنا للوظيفة عن طريق أول مباراة أجراها مجلس الخدمة المدنية لرؤساء الدوائر (وكانت هذه المباراة المنفذ الأول لدخول المواطنين العاديين إلى الوظيفة، بعد أن كانت مقتصرة على أولاد الذوات وأصحاب الوساطات).

بحكم هذا الإنتساب الحرّ، كنا غير مرتبطين بأي مرجعية وغير ملتزمين بأي زعامة. من هذا المنطلق كان يحدث خلافات في ممارسة مهامنا مع أولئك الذين وصلوا بواسطة الطرق الأخرى والذين كان ولاؤهم لزعماء هذه الطرق وليس للوظيفة والواجب.

كان يحدث الإصطدام في كل عمل يؤدّي إلى المساس بالمصالح الشخصية والطائفية التي تتحكّم بشؤون التربية والتعليم منذ مئات السنين.

أمّا مع الوزراء فكانت المخالفات كثيرة ولكن حوادث الصدام قليلة. فقد كنا نرفع رأينا إلى المسؤولين الأعلى، ويصل الرأي إلى الوزير، فإذا لم يعجبه يصدر أمراً معاكساً نضطر لتنفيذه دون صدام. فهذا هو التسلسل الإداري.

في عهد الوزير غالب شاهين، مثلاً، تقرّر فتح ثانوية في النبطية. طلبنا عروضاً لاستئجار بناء للمدرسة. جاءتنا عدة عروض، منها واحد من آل الزين، كان عرضاً جيداً. رفضه الوزير بحجّة أنه خارج خراج النبطية. جاءنا عرض آخر من الدكتور محمد صباح، صهر الوزير، فقبل العرض. خمّنا سعر إيجار المتر المربع بأربعين ليرة لبنانية. طلب الوزير أن نرفع السعر إلى ٤٥ ليرة. رفضنا، جوزف أنطون وأنا. جمّد الوزير المشروع لعدة أشهر. وأخيراً تدخل كامل الأسعد، وتدخل رشيد كرامي رئيس الوزراء ووزير المالية، وهددوا بفصلنا، فقبلنا بـ ٤٥ ليرة.

هذا فيما يتعلّق بالأبنية المدرسية، وهو مثل من عشرات مشابهة. كنا نسعى لتلبية حاجات المناطق، متحمّلين الضغوط والمداخلات لنتمكّن من إنشاء مدارس جديدة أو تطوير المدارس الموجودة وتوسيعها لتستوعب الزيادة في عدد التلاميذ.

في أواخر الستينيات كان سليمان الزين وزيراً للتربية، وحاول اعتماد سياسة علمية لإدارة شؤون الوزارة وتطويرها. ومن الحلول التي اقترحها يومذاك الدوامين في الأماكن المكتظة، وقد نفّذناهما بالفعل.

في هذه الأثناء كانت الدراسات تتتابع لمشروع تجميع المدارس، بعد أن وضعت بعثة «إيرفد» الدراسات والإحصائيات والإقتراحات لتطوير التعليم الرسمي. ويعتبر «مشروع تجميع المدارس» الخطة التربوية الوحيدة الجادة التي وضعت قبل الحرب. ولا يمكن لأي متصدٍّ لقضية تربوية في لبنان أن

يتجاهلها. ومع ذلك، فقد عملت الفئات التي تعتبر نفسها متضررة من هذا المشروع على إفساده وعرقلته وتوقيفه.

كانت مشاكل نقل المعلمين أعقد المشاكل لكثرة المداخلات، فلم يكن في لبنان شخص له نفوذ، ولو بسيط، إلا وله مطالب في مجال نقل المعلمين، مما جعل الوزارة في حالة إرباك دائمة حول هذا الموضوع.

لذلك رأينا أن ننصرف عن مشاكل النقل والانتقال ونهتم بإنشاء المدارس وتحسينها، وقد نجحنا إلى مدى بعيد حتى كاد يتوازن التعليم الرسمي مع التعليم الخاص: ٤٨٪ مقابل ٥٢٪ ففي العام الدراسي ١٩٧٣ ـ ١٩٧٤، بلغ عدد التلاميذ في المدارس الرسمية الإبتدائية والمتوسطة ٣٠٥ آلاف وتضاعف عدد الثانوي عدة مرات.

٤. في ضوء هذه الخبرات والتجارب كيف تلخص رأيك بالسياسة التربوية في لبنان؟

أنا أخالف الرأي السائد وجميع القائلين بعدم وجود سياسة تربوية في لبنان. إن السياسة التربوية في لبنان منذ أن وجد هي أن يكون التعليم مشرذَماً ومشرذِماً.

لذلك، كانت سياسة الدولة، ولا تزال، عاملة على إضعاف التعليم الرسمي، وهدر الأموال المخصصة له كرواتب لمدرسين لا يعملون، ومكافآت لموظفين إداريين لا يعملون، وللمدارس الخاصة المجانية التي تخرّب النشء. وأدّت سياسة التدخل في التنقلات إلى توزيع المدرسين بشكل عجيب، فنجد في مدرسة ٣٠٪ من مدرسيها لا يقومون بأي عمل، وفي مدرسة أخرى نقص فاضح في عدد المعلمين، مما أدى إلى باب جديد للهدر وهو التعاقد، وقد بلغ عدد المتعاقدين في بعض السنين حوالي خمسة آلاف مدرس. وتُوِّجت هذه السياسة بالمركز التربوي للبحوث والإنماء، الذي، لو كلّف المسؤولون أنفسهم بحساب الاعتمادات التي تصرف عليه، لهالتهم ضخامة المصاريف مقابل الإنجازات.

من الأقوال التي أتذكرها ما قاله لي الدكتور حسن مشرفية، وهو حيّ يرزق، أنه عندما كان الطلاب يضربون في الجامعة اللبنانية، كانت المناشير التي تحرّضهم على الأحزاب وعلى طرح المطالب المستحيلة، تطبع في الجامعة

اللبنانية، وكان يعدّها فؤاد أفرام البستاني وابنته. ولا يخفى ما كانت تهدف إليه هذه الأعمال من إضعاف الجامعة اللبنانية وإثارة النقمة عليها.

٥. في مثل هذه الأجواء كيف تمكنتم من أن تمرّروا بعض أفكاركم الإصلاحية، أم كنتم فقط لتصريف الأعمال؟

إنطلاقاً من هذه الخطوط للسياسة التربوية، والتي يحميها ويذود عنها رجال الطوائف والسياسيون المرتبطون بهم، كان علينا أن نمرّر بعض الإنجازات أو التدابير، بإنشاء مدارس جديدة، كما ذكرت سابقاً، وذلك تلبية للتحركات الشعبية، التي كنا أحياناً وراءها، نحرّض الأهالي على الطلب والإلحاح وندفعهم لتأمين الأماكن والأثاث، ثم نضع الإدارة أمام الأمر الواقع. كانت المجابهة عنيفة بين رجال الدين والمواطنين الفقراء، كما ذكرنا عن عين إبل والجية والمتين، حيث كانت الأولوية للمدارس الطائفية الخاصة.

٦. ماذا كان موقفك من التعريب، أو بالأصحّ توحيد لغة التعليم؟

أحيلك هنا إلى هذين المقطعين من محاضرتين للمرحوم الأستاذ جوزف زعرور وهو غنيّ عن التعريف:

«... وأول ما يلاحظ هنا هو أن الثقافة الواحدة، تقتضي لغة واحدة. فمن الواجب، بل من الطبيعي، أن يتكوّن الأطفال اللبنانيون جميعاً بلغتهم الأم وهي اللغة العربية. ومن الطبيعي أن تكون هي لغتهم الأولى.

في هذه اللغة تتكون ذهنيتهم، وتتكون بالتالي شخصيتهم. إنها الخميرة الأولى لوحدة الثقافة، وبالتالي لوحدة الشعب». (من محاضرات الندوة اللبنانية ١٥ أيار ١٩٦٧)

ويقول في محاضرة ثانية:

«... يدرك الباحث في المجتمع اللبناني أن التعليم الخاص مرتبط ارتباطاً وثيقاً، لا بالمصالح الفردية وحسب، بل هو، بالدرجة الأولى، مرتبط بالمصالح الطائفية. وبالنتيجة فإن التمسك بحرّية التعليم، كما هي الحال عليه الآن، يؤدّي، في المدى الطويل، إلى أزمات عنيفة يجب أن نتوقعها، إذا لم تتغيّر العقلية السياسية، ولم تستبدل بها عقلية جديدة، لا تقيم أي فرق من حيث الحقوق والواجبات بين المواطنين». (من محاضرات الندوة اللبنانية ٢٧ أيار ١٩٦٨)

من هذه الزاوية يمكنك الإستنتاج أن التعريب مرتبط ارتباطاً وثيقاً بوجود سياسة وطنية ضد الطائفة أو بعدم وجودها.

٧. في رأيك كيف يمكن إصلاح الوضع التربوي في لبنان؟

لا يتمّ الإصلاح التربوي إلا عن طريق رئيس جمهورية مقتنع بإنشاء مدرسة رسمية واحدة تبنى عليها وحدة البلد، ولا مجال للتلطّي وراء التعددية والتنويع والحرية. لأن كل تعدد، وكل تنوع، وكل حرية، غير مبنية على قاعدة وحدة الوطن ووحدة المواطنين، تؤدي إلى زعزعة الوحدة الوطنية وإلى تهديم البناء الوطني.

* * *

الأستاذ جورج يونس*

اسمح لي أن أستفيض في حديثي بشكل عام من دون التقيّد بالأسئلة بالشكل الذي تطرحه عليّ، وسأسعى إلى تغطية كل ما تتضمنه هذه الأسئلة في السياق:

مقاربتي لمشاكل وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة لم تكن وليدة اضطلاعي بمسؤوليات المديرية العامة للتربية الوطنية في تموز ١٩٩٤، فقد بدأت حياتي الوظيفية أستاذاً للتعليم الثانوي الرسمي (من عام ١٩٥٥ إلى عام ١٩٦٧) ثم مفتشاً في المفتشية العامة التربوية (من عام ١٩٦٨ إلى عام ١٩٩٢)، وبقيت، حتى خلال قيامي بمهام معاون رئيس التفتيش المركزي وأمين سر هيئة التفتيش المركزي (من أواخر ١٩٩٢ وحتى ١٩٩٤)، على إطّلاع على شؤون وشجون القطاع التربوي الرسمي ومشاكله الكثيرة والمعوقات التي كانت وما زالت حجر عثرة في طريق تطوره، وذلك من خلال تقارير المفتشين التربويين، ومطالعات المفتش العام التربوي وقرارات هيئة التفتيش المركزي. كذلك ساعدتني ثقافتي القانونية وتمرسي بالتحقيقات الإدارية ـ التربوية، ودراسة تقارير المفتشيات العامة الأخرى، وبخاصة المفتشية العامة الإدارية، على التعرف، أكثر فأكثر، إلى سير عمل الإدارات والمؤسسات الرسمية ومنها الإدارة التربوية، وإلى اكتشاف الأجواء التي تسود عمل هذه الإدارات والعقبات التي تحول دون تطبيق الأنظمة والقوانين المرعية الإجراء. وهكذا لم «أكبر حجري» منذ البداية، واخترت أن أتعامل مع الواقع القائم عندما تسلمت مسؤولياتي بحنكة وتروٍّ واضعاً نصب عينيّ هدف محاولة وقف عمليات استباحة النظام والقانون، و«قاعدة» تغليب المصلحة الخاصة والمذهبية والطائفية على المصلحة العامة والوطنية وما استطعت إلى ذلك سبيلاً. وكان موقفي هذا نابعاً من تجارب مديرين عامين زملاء لم يكونوا يتمتعون بدعم «رئاسي» فكبا بهم جواد المواجهة في أول الطريق.

* كان مفتشاً تربوياً من عام ١٩٦٨ في عهد الرئيس شارل حلو حتى ١٩٩٢ وأمين سر هيئة التفتيش المركزي ومعاون رئيس التفتيش المركزي في عهد الرئيس الياس الهراوي من أواخر ١٩٩٢ حتى تموز ١٩٩٤، ثم مدير عام وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة من تموز ١٩٩٤ حتى تموز ١٩٩٧، في عهد الرئيس الياس الهراوي.

انطلاقاً من ذلك حاولت التركيز على الأمور التالية: الفائض في عدد مدرسي التعليم الرسمي نتيجة سوء التوزيع، التعاقد مع مدرسين لسد النقص الذي تشكو منه بعض المدارس، في بعض المناطق (نقص عددي ونوعي)، وآلية تعيين المسؤولين عن المدارس الرسمية الإبتدائية والمتوسطة، والثانوية.

١. بالنسبة للفائض: جرى مسح شامل لعدد المدرسين الملحقين بالمدارس الرسمية، فتبين أن هناك خمس آلاف مدرسة ومدرس تقريباً يفيضون عن حاجة هذه المدارس، وأن قسماً من هذا الفائض ملحق بمدارس قريبة، وفي بعض الحالات، ملاصقة لمدارس محتاجة، وأن في بعض الأقضية التي تشكو باستمرار من نقص في عدد معلميها فائضاً عددياً ونوعياً كبيراً، وأن تحريك أي واحد من هؤلاء المدرسين الفائضين يهز أسس الدولة والنظام، كما تبين أن القسم الأكبر من المداخلات والوساطات السياسية كانت تصب في خانة زيادة الفائض فائضاً، وزيادة الحاجة حاجة، توطئة لإدخال جيش من الأنصار والمحاسيب، لا تتوافر في القسم الأكبر منهم الشروط والمؤهلات الدنيا المطلوبة إلى «جنة» المتعاقدين المحظوظين.

إن إعادة توزيع أفراد الهيئة التعليمية الإبتدائية والتكميلية والثانوية بحسب حاجات المدارس الرسمية العددية والنوعية ضرورة تربوية ومالية ووطنية ملحة، وترك هذا العدد الضخم من الموظفين الفائضين عاطلين عن العمل سبب رئيس في الهدر المالي والبشري الذي نشهد، وفي تدني مستوى التحصيل التعليمي الذي تميزت به المدرسة الرسمية.

٢. بالنسبة للتعاقد: إلى جانب هذا العدد الضخم من المدرسين العاطلين عن العمل بلغ عدد المدرسين المتعاقدين العاملين في المدارس الرسمية خلال العام الدراسي ٩٨/٩٧ ألفين وخمسماية وتسعة مدرسين، لم يُعَدّ أي واحد منهم الإعداد التربوي اللازم والصحيح، وبالتالي لا يمكن لأي مسؤول عاقل أن يتوقع، من جراء ذلك، رفع مستوى إنتاجية المدرسة الرسمية.

٣. بالنسبة لتعيين المسؤولين عن المدارس: هناك أنظمة محددة وواضحة ترعى عمليات إلحاق المدرسين بالمدارس الرسمية وعمليات نقلهم، وسير عمل هذه المدارس (القرار رقم ٨٢٠ تاريخ ١٩٦٨/٩/٥: النظام الداخلي للمدارس الإبتدائية والتكميلية، القرار رقم ٥٩٠ تاريخ ١٩٧٤/٦/١٩: النظام الداخلي للمدارس الثانوية، والقرار رقم ١٣٣ تاريخ ١٩٨١/٢/٢٣: تنظيم عملية

مناقلات أفراد الهيئة التعليمية وهناك قرار مستقلّ خاص رقم ٣٥٨ تاريخ ١٤/ ٦/ ١٩٩٥: ينظم عملية تعيين المسؤولين عن المدارس الإبتدائية والتكميلية ويضع الشروط والمؤهلات التي يجب أن تتوافر في المرشح لهذا المنصب تحصيناً لعملية التعيين من المداخلات السياسية. هذا القرار تم وقف العمل به لأسباب لم تعلن، ولكنها لا تخفى على أحد.

هذا الواقع الذي تتخبط فيه وزارة التربية يجيب عن أكثرية الأسئلة المطروحة، ويعطي فكرة عن التمنيات التي حملتها معي عند تسلمي مسؤولية المديرية العامة للتربية الوطنية. هذه التمنيات لا يمكن اعتبارها خطة إصلاحية، فالخطة الإصلاحية لوزارة التربية هي قرار جماعي إصلاحي جريء يتخذ على أعلى المستويات ويحصّن بأخلاقية وانضباطية لا غبار عليهما، وبنصوص قانونية يستحيل على أي مرجع مخالفتها أو تخطيها. إنها عملية «شطف درج» من فوق، تتناول عقلية إدارة الدولة بجميع وزاراتها ومؤسساتها، ولا أمل في نجاح عملية من هذا النوع إذا اقتصرت على قطاع واحد أو وزارة واحدة.

أما بشأن الثغرات فأقل ما يمكن أن يُقال في هذا الصدد أن ولاء الموظف للمصلحة العامة وللقوانين والأنظمة المعمول بها من شبه المستحيلات، وأن خضوعه للزعامات السياسية والحزبية والمذهبية والطائفية قاعدة ووسيلة، تبلغان به، بحسب اعتقاده وبحسب واقع الأمور، أعلى المراتب وأوفر المداخيل.

يضاف إلى ذلك أن إقرار الهيكلية الجديدة للوزارة وتحديد صلاحيات مختلف الوحدات الإدارية وتعديل الأنظمة الداخلية للمدارس الرسمية ما زالت تقبع في الأدراج بالرغم من أن معظمها كان قد أنجز قبل نهاية خدمتي في الوزارة.

كذلك لا يزال قطاع التعليم الخاص، وبخاصة المجاني منه، بحاجة إلى الكثير من المراقبة والضبط.

إلى أي حد يمكن لمدير عام، في ظل الأجواء التي ذكرت بعضها، أن يحقق أهدافه؟

الفرق الشاسع بين المدير العام في مؤسسة خاصة وزميله في مؤسسة أو إدارة عامة أن الأول يبادر، عند استلام منصبه، إلى الاستعانة بفريق عمل يختاره هو، فيضع معه خطة العمل التي يراها ملائمة ويقوم معها بتنفيذها

ويتحمل بالتالي مسؤولية نجاحه أو فشله. أما في الإدارة أو المؤسسات العامة فمن هو المدير العام الذي يستطيع أن ينقل حاجباً أو يعاقب كاتباً أو يكافىء محرراً؟ المدير العام في الإدارة أو المؤسسة العامة لا يشارك في اختيار مرؤوسيه، حتى أدناهم رتبة، وقد يجد بينهم (إذا لم يكن مدعوماً «رئاسياً») من هو أقوى منه نفوذاً وسلطة وأوفر منه حظوة. وكثيرة هي المعاملات والقرارات التي تأخذ مجراها دون اطلاع المدير العام أو خلافاً لرأيه وذلك نتيجة «تعليمات عليا».

أما أهم ما يجب عمله من قبل وزير التربية في المستقبل فهو:

- الحد من فوضى الإلحاقات والمناقلات لأفراد الهيئة التعليمية.
- الحد من فوضى التعاقد.
- الحد من تسييس ومذهبة الإلحاق والمناقلات والتعاقد وتعيين مديري المدارس الرسمية.
- ضبط عمليات معادلة الشهادات الأجنبية بالشهادات اللبنانية ـ وهذا من أخطر ملفات وزارة التربية.
- الحدّ من الهدر في تلزيمات التجهيزات والمطبوعات.
- ضبط سير عملية الامتحانات الرسمية والإسهام، بالتالي، في استعادة الشهادة الرسمية مستواها.
- إنشاء صندوق لتعاضد المدارس الرسمية.
- وضع هيكلية جديدة للوزارة ومشروع لتحديد صلاحيات الوحدات الإدارية المختلفة (لم تصدر حتى الآن).
- وضع مشروع تعديل النظام الداخلي للمدارس الرسمية.
- المشاركة في الإشراف على المناهج الجديدة كعضو في هيئة التخطيط العام والمتابعة التابعة للمركز التربوي للبحوث والإنماء.
- إعداد نصوص القسم الأكبر من القرارات والمذكرات والمراسيم الخاصة بالوزارة أثناء تولي المديرية العامة للتربية الوطنية، وإبداء الرأي في مشاريع القوانين.

أما فيما يتعلق بالسياسة التربوية في لبنان فأقول إنه قبل «شرعة» خطة

النهوض التربوي الأخيرة لم تُفصح الدولة، منذ الاستقلال، عن خطة تربوية محددة واضحة. كان هناك اهتمام بقطاع التعليم الخاص وإهمال، مقصود على الأرجح، للقطاع الرسمي تجسد في سلسلة من الإجراءات الموجهة والسلوكيات الفوضوية كانت تفضي، في أكثريتها الساحقة، إلى تعزيز المدرسة الخاصة على حساب المدرسة الرسمية.

إن أبرز المشاكل الافتقار إلى الحس الوطني السليم وإلى الأخلاقية الصافية وإلى روح الرسالة والتضحية وإلى الضمير المهني وإلى إقصاء السياسة والمآرب الطائفية والمذهبية والشخصية والمادية نهائياً عن التدخل في الشؤون التربوية، والإشراف الرسمي عن كثب على المدارس الخاصة وبخاصة المجانية منها لضبطها بشكل دقيق.

* * *

puis l'indépendance? et e) Si vous deviez retrouver votre fonction au ministre, quels seraient les buts que vous souhaiteriez atteindre et pourquoi?

Les personnes suivantes ont répondu aux questions et les résultats sont présentés ici :

1) Anciens ministres de l'Education :

a) Najib Abu Haidar

b) Henri Edde

c) Edmond Rizk

d) Boutros harb

e) Mikhaël al-Daher

f) Robert Ghanem

2) Directeurs généraux de l'Education:

a) Naif Malouf

b) Elias Merii

c) George Younis

faisant du baccalauréat libanais une condition d'admission à n'importe quelle faculté de droit du pays. Cette loi était un compromis autorisant les autres universités du pays à offrir progressivement une instruction en droit. Toutefois, la majorité de ces étudiants n'étaient pas libanais dans la mesure où les Libanais ayant obtenu leur baccalauréat auraient cherché avant tout à être admis à l'université St Joseph ou l'université Libanaise.

Chapitre VI
La composition des Comités d'Equivalence dans l'Education Nationale : les acrobaties des gouvernements

par: Henry al-Awit

Cette étude de cas traite d'un domaine sensible dans la politique d'éducation au Liban. Cette sensiblité provient du mélange de types d'écoles et de systèmes d'enseignement qui opèrent dans le pays. Le comité trouve sa raison d'être lorsque des étudiants dipolmés cherchent à obtenir une équivalence de leur grade dans les écoles publiques. L'organisme qui est chargé de statuer dans ce domaine fut créé en 1933. Il était alors composé d'une personne, le Directeur Général de l'Education, qui soumettait ses recommandations au Président de la République qui, s'il donnait son accord, confirmait l'équivalence par décret présidentiel. Ce comité fut élargi, incluant en 1949 un représentant du secteur privé. Il fut entièrement recomposé en 1953, faisant du Directeur Général du Ministre de l'Education son président et augmentant le nombre de ses membres en incluant le président des Universités (Libanaise, Américaine et Française), le président de l'Académie Libanaise des Beaux-Arts, et le Directeur des Affaires Culturelles au Ministre de l'Education. A ceux-ci s'ajoutait un membre représentant le Ministre qui était le plus directement concerné par la branche d'étude dans laquelle le candidat souhaitait son équivalence. En 1955, un juge vint compléter ce comité et, en 1971, deux représentants des

nouvelles Universités (Université Arabe et l'Université du Saint-Esprit de Kaslik) s'y joignèrent.

Ces nouveaux ajouts incitent l'auteur à se poser certaines questions : pourquoi certaines universités, qui existaient avant les plus récentes, n'ont pas été incluses dans ces comités? Une autre question concerne l'absence de changement dans la composition ou dans les fonctions de ce comité depuis 1971. En 1996, après que le nouveau Ministre de la Culture et de l'Enseignement Supérieur fut établi, ce comité fut transféré au nouveau ministre, sans qu'il lui soit porté de modifications. Un autre comité devait être créé pour statuer sur les équivalences au niveau pré-universitaire, mais il n'a pas encore été mis en place.

Avant de faire des observations sur ces développements, l'auteur examine la composition de ces comités et les politiques en matière d'équivalence dans d'autres pays arabes. Il fait alors quelques recommandations sur la nécessité de préserver la représentation du secteur privé et d'élever le niveau "professionnel" du comité en incluant des sous-comités spécialisés, comme c'est le cas dans d'autres pays arabes.

Chapitre VII
Entretiens avec des anciens ministres et de hauts fonctionnaires de l'éducation

par: Anis Abu Rafai'

Un questionnaire écrit a été présenté à neuf personnes dont six anciens ministres de l'éducation et trois directeurs généraux du ministre. Les questions étaient : a) Quels étaient vos programmes et objectifs lorsque vous avez été nommé au ministre et lesquels souhaitiez-vous mettre à exécution? b) Quelles furent vos réalisations à ce poste? c) Quels furent les principaux obstacles auxquels vous avez dê faire face et qui vous ont empêché de réaliser vos objectifs? d) Quel est votre opinion aujourd'hui au sujet de la politique d'éducation au Liban de-

d'écoles, d'étudiants et d'enseignants, mais aussi en termes de frais financiers. Cet article finit en mettant en relief les principales réalisations du gouvernement depuis l'indépendance, et en signalant les imperfections et les insuffisances. L'auteur conclut par un appel à soutenir les écoles publiques et à impliquer plus directement les communautés locales et les parents dans leurs affaires.

Chapitre IV

Les dépenses de l'Etat pour l'éducation au Liban

par: Khalil Abu Rujeily

Cet article est divisé en deux parties : 1) les dépenses directes et 2) les dépenses indirectes pour l'éducation. Par dépenses directes, l'auteur entend celles réalisées par le gouvernement en matière d'éducation. Cela comprend a) celles du Ministère de l'éducation, b) celles des ministéres autres que celui de l'éducation, c) les subventions, allocations et bourses d'étude, d) celles du Comité pour le Développement et la Reconstruction, et e) les prêts et subventions des gouvernements et organismes étrangers. Les dépenses indirectes sont quant à elles plus difficiles à cerner ; dans la plupart des cas, elles prennent la forme d'exemptions de taxe et de propriété.

Un des aspects des dépenses directes traité par l'article sont les transferts financiers vers les secteurs publics et privés. Dans ces derniers sont inclus les transferts aux écoles privées, qui recevaient 11,2% du total des transferts (en 1997).

La croissance dans ce domaine et dans d'autres secteurs de dépenses, entre 1993 et 1997, est retracée. En outre, cet article relève les subventions apportées par certains organismes spéciaux pour l'éducation des enfants de fonctionnaires (comme les enfants de membres du Parlement, de juges - des cours civiles et religieuses, de fonctionnaires de la Banque Centrale, de la Compagnie Electrique, de l'Université Libanaise et d'autres encore) et non prises en compte dans le budget du ministre de l'éducation. Ces dépenses, ajoutées aux précédentes, portent le total des depenses du gouvernement en matière d'éducation, à un niveau beaucoup plus haut qu'il le serait normalement.

Chapitre V

Enseigner le droit au Liban : une étude de cas

par: Rauf al-Ghusayni

Les lois et les règlements relatifs à l'enseignement du droit au Liban ont provoqué un débat passionné parmi les Libanais, notamment du fait que ce champ d'étude constitue une importante pépinière de futurs responsables et/ou de hauts fonctionnaires.

Cette étude sur le droit fournit un terrain approprié pour analyser l'attitude du gouvernement, et la nature et la signification des décisions qu'il prend dans le domaine de l'éducation.

L'université St Joseph fut, jusqu'en 1953, la seule institution dans le pays qui enseigna le droit, lorsque l'Académie Libanaise des Beaux-Arts décida d'adopter l'arabe comme langue d'enseignement. Cette decision ne fut approuvée ni par le gouvernement ni l'ordre des avocats, ni par l'université St Joseph. Quelques années plus tard, l'université St Joseph elle-même commença à proposer un programme d'études menant à une licence de droit libanais en langue arabe ; le gouvernement reconnut rapidement ce programme comme le seul autorisé à enseigner le droit libanais dans le pays, et en fit officiellement un programme de l'Université Libanaise. C'était une invitation implicite faite aux étudiants de la vieille Académie Libanaise des Beaux-Arts à se joindre au nouveau programme, menant à la fermeture de cette branche de l'Académie. Peu de temps après, en 1960, la nouvelle Université Arabe de Beyrouth annonça qu'elle ouvrait une faculté de droit. L'annonce fut accueillie par une forte opposition de l'Ordre des avocats (dont tous les membres étaient diplômés de l'Université St Joseph). En 1961, le gouvernement adopta une loi sur l'enseignement supérieur énonçant les disciplines enseignées dans les institutions d'enseignement supérieur et

communauté et des responsables en matière d'éducation. Par conséquent, les efforts du gouvernement libanais, depuis les Accords de Taëf, pour intervenir dans ce domaine et créer un manuel d'histoire unique qui serait imposé sans exception aux écoles, sont vivement critiqués. L'essai conclue en réitérant la prééminence du pluralisme dans l'éducation sur les programmes d'études dans lesquels sont intervenus les gouvernements.

Chapitre II

L'Etat et l'éducation en France et en Angleterre

par: Munir Bashshur

L'auteur choisit la France et l'Angleterre comme prototypes dont l'influence s'est largement répandue en Asie et en Afrique, y compris dans les pays arabes et au Liban. Il traite tout d'abord du modéle français, débutant au Xè siècle, et porte son attention sur les résultats et les influences majeures véhiculées par la Révolution Française et codifiées plus tard par Napoléon. Il retrace ces influences depuis le XIXè siécle avant de considérer la période de l'après Seconde guerre mondiale, et plus particulièrement la présidence de F. Mitterand (1981-1995). Durant cette période, un changement est observé faisant de l'enfant ou de l'élève l'élément central du système éducatif, en lieu et place de la nation ou de l'Etat. Ce changement s'est accompagné d'une plus grande flexibilité en matière de gestion et de consolidation.

L'Angleterre représenta un cas opposé à celui de la France où le rôle de l'Etat est plus effacé et dans lequel une plus grande proéminence est accordée aux groupes locaux et bénévoles. L'origine de cette tendance remonte selon l'auteur la convergence précoce entre l'église et l'Etat, contrairement au modèle français où le conflit entre ces deux instances fut plus fréquent. En conséquence, la législation en matière d'éducation apparut plus tardivement en Angleterre, tout comme les interventions du gouvernement central dans ce domaine.

La loi de 1944 et les récentes réformes anglaises de 1988 sont discutées en détail. La tendance pour impliquer le gouvernement central dans les programmes d'études, que la réforme de 1988 accentue, est enfin étudiée. L'article conclut sur l'observation selon laquelle les systèmes éducatifs en Angleterre et en France sont proches l'un de l'autre: il y a en Angleterre une tendance pour un plus grand engagement étatique et, en France, pour un plus grand engagement des pouvoirs locaux.

Chapitre III

L'Etat et l'éducation publique au Liban

par: Hassan Kobeissy

L'auteur commence par un examen des lois et des réglementations relatives à l'établissement des écoles publiques durant la dernière phase de l'Empire Ottoman au XIXè siècle, et poursuit cette analyse pour la première partie du XXé siécle. Quand la Première Guerre mondiale a éclaté, le principe selon lequel les groupes confessionnels étaient libres de diriger leurs propres écoles était fermement établi. Par la suite, durant le Mandat Français, ce principe fut confirmé et renforcé par le soutien direct des autorités françaises aux missionnaires. L'attention accordée aux écoles publiques durant la période du Mandat fut faible et les quelques écoles publiques qui existaient étaient destinées aux populations défavorisées et à la communauté musulmane. Le gouvernement mandataire, cependant, passe pour avoir fondé un système éducatif ainsi que mis en place des programmes d'études et organisé des examens publiques et des formations d'enseignants.

Quand le Liban fut indépendant, le gouvernement hérita d'un système éducatif polarisé dans la double acception sociale et religieuse. Ce système devint le sujet de considérables pressions qui commence se faire sentir sur le Liban et la région au début des années 1950. Recourant à des tables statistiques détaillées (en annexe), l'auteur retrace ces développements dans le secteur publique, à la fois en terme de nombre

were still want to achieve, and why?

The following persons responded, and their responses recorded and presented here:

A) Ex-Ministers of Education:

1. Najeeb Abu Haidar
2. Henry Edde
3. Edmond Rizk
4. Boutros Harb
5. Mikhail al-Daher
6. Robert Ghanem

B) Directors General of Education:

1. Naif Malouf
2. Elias Merii
3. George Younis

Résumés

Chapitre I

Sur la nature de l'Etat et ses responsabilités

par: Ilya Harik

Cet article débute en soulignant les différents effets produits par deux types de système politique, l'Etat patrimonial et la démocratie, sur la politique de l'éducation. En second lieu, l'auteur tente de poser les fondements philosophiques qui définiraient les limites de l'intervention gouvernementale en matière de politique publique dans le domaine de l'éducation, ainsi que ses justifications. Dans un troisième temps, il considère cette politique au Liban à la lumière des perspectives dégagées.

La doctrine de l'Etat patrimonial énonce le principe du droit universel à dispenser gratuitement une éducation à tous et pour tous les niveaux. Il est de la responsabilité du gouvernement de fournir ce service. En revanche, les Etats démocratiques, ou certains d'entre eux, laissent la responsabilité de l'éducation à des organismes privés et publics. Le gouvernement intervient souvent gracieusement à des niveaux d'enseignement plus avancés.

Les cûts induits par l'Etat patrimonial lorsqu'il assuma la pleine responsabilité de l'éducation s'avèrerent très lourds et la qualité de l'enseignement fourni médiocre.

L'auteur critique à son tour le caractére extrêmement individualiste qui prévaut dans certaines sociétés démocratiques et soutient que les droits des citoyens ne peuvent qu'être définis socialement. D'ù la responsabilité sociale de fournir des services en matière d'éducation et de sécurité sociale.

La philosophie sociale exposée précédemment ne justifie cependant pas l'intervention du gouvernement dans la définition des valeurs et des idéologies scolaires. Ces dernières demeurent des prérogatives de la

in the country. This law was a compromise allowing other universities in the country to gradually offer instruction in law. The majority of their students, however, were not Lebanese as a Lebanese holding a Baccalaureate would seek admission to the St. Joseph or the Lebanese University as a first choice.

Chapter VI

The Composition of Education Equivalence Committes: The Government's Balancing Act

By: Henry AL-Awit

This case study deals with a sensitive area in educational policy making in Lebanon. Its sensitivity derives from the varied mixture of school systems and types that operate in the country, so that when students graduate they seek equivalence of their degrees with those of state degrees. The agency which is charged with looking into this matter was created in 1933, when it was composed of one person, the Director General of Education, who used to submit his recommendations to the President of the Republic who would then issue a presidential decree confirming the equivalence if he agrees. This one person committee was enlarged in 1949 adding to it one representative of the private sector, and then in 1953 it was reconstituted in total, making the Director General of the Ministry of Education its chairman, and expanding its membership to include the presidents of the universities (the Lebanese, the American, and the French), the president of the Lebanese Academy of Fine Arts, and the Director of Cultural Affairs in the Ministry of Education. To these was added one member representing the ministry which was most directly associated with the branch of study in which the applicant was seeking equivalence. In 1955 a judge was added to this committee, and then in 1971, two other members were added representing the two new universities (the Arab and the

University of the Holy Spirit at Kaslik).

These new additions make the author raise questions as to why certain universities, which existed before the most recent ones, were not included in the Committees in 1971. Another question pertains to lack of change in the composition or functions of the Committee since 1971. In 1996, and after a new Ministry of Culture and Higher Education was established, this Committee was transfered to the new Ministry, without making any changes in it. The intention was to establish another committee to look into the matter of equivalences at the pre-university level, but this has not taken place yet.

Before commenting on these developments, the author reviews equivalency policies and committee compositions in a number of other Arab states. He then makes some recommendations on the need to maintain representation of the private sector, and raise the "professional" level of the Committee by including specialized sub-committees as done in some other Arab States.

Chapter VII

Interviews with Ex-Ministers and Senior Officials in Education

by: Anis Abu Rafai'

A set of questions were submitted in writing to nine persons, six of them had occupied the position of Minister of Education sometime before, the remaining three were Directors General at the Ministry. The questions were: a) What ideas and objectives did you carry with you to the Ministry when you were appointed, and which you were hoping to implement? b) What were your achievements while in office? c) What were the main obstacles which faced you and prevented you from achieving your objectives? d) What is your opinion now regarding educational policy in Lebanon, since independence? and e) if you were to return to the Ministry, what are the most important goals you

Chapter IV
State Expenditure on Education In Lebanon

by: Khalil Abu Rujeily

This article is divided into two main parts: 1) direct and 2) indirect expenditures on education. Under direct expenditures the author includes those extended by the government. under a) the Ministry of Education, b) ministries other than Education, c) subsidies, grants and scholarships, d) Board of Development and Reconstruction, and e) loans and grants from foreign governments and agencies. Indirect expenditures were more difficult to ascertain; in most cases they took the form of tax and property exemptions.

One of the items the article deals with, under direct expenditures, are the financial transfers to the public sector as well as to the non-public sector. Under the later are included transfers to the private free (non-tuition) schools, which received 11.2% of the total transfers (in 1997). Also included under direct expenditures are financial contributions extended to the Bureau of Civil Service (cooperatives), and those extended for the education of children of military and uniformed personnel. Growth in these and other areas of expenditures are traced from 1993 to 1997. In addition, the article takes note of subsidies extended by some special agencies the education of children's employees, and not accounted for in the budget of the Ministry of Education, such as children of members of parliament, children of Judges (of civil and religions courts), of Central Bank, Electrical Company, Lebanese University and others. These and other expenditures bring the total of government outlays in the field of education to a much higher level than one would normally expect.

Chapter V
Teaching of Law in Lebanon: A Case Study

by: Rauf Al-Ghusayni

Rules and regulations related to the teaching of law in Lebanon have given rise to a heated debate among the ranks of the Lebanese people. This is because of the high potential this field of a study has as a breeding ground for future leaders and/or high ranking civil servants.

The study of law provides an appropriate context to examine the behavior of government in education, and the nature and significance of the decisions it makes in this field.

The St. Joseph University was the only institution in the country which taught law until 1953, when the Lebanese Academy of Fine Arts decided to start a branch and adopted Arabic as its language of instruction. This decision was not met with approval from the government or from the Syndicate of Lawyers, or from the St. Joseph University. A few years later, St. Joseph University itself began to offer a program of study leading to a License in Lebanese law in Arabic; the government readily recognized this program as the only one allowed to teach Lebanese law in the country, and then officially annexed this program to the Lebanese state university. This was an indirect invitation to the students in the older Lebanese Academy of Fine Arts to join this new program, leading to the closure of the branch at the Academy. A few years later, the new Arab University in Beirut announced, in 1960, that it is opening a law faculty. The announcement was met with a strong opposition from the Lawyers' Syndicate (all of whose members were graduates of the St. Joseph University). In 1961 the government issued a Higher Education Law regulating matters related to institutions of higher education, and making the Lebanese Baccalaureate a condition for gaining admission to any faculty of law

Chapter II
State and Education
In France and England

by: Munir Bashshur

The author chooses France and England as prototypes whose influences spread widely throughout Asia and Africa, including the Arab states and Lebanon. He deals with the experiences of France first, beginning with the 10^{th} Century, and concentrates on major outcomes and influences which issued from the French Revolution and were later codified by Napoleon. He traces these influences in the 19^{th} Century before moving to the post world War II developments, particularly the more recent times of the Mitterand era (1981-1995). During this period a shift is observed in favor of making the child or the learner the centerpiece of the educational enterprise instead of the nation or the state. Along with this shift there came more flexibility in terms of administration and funding.

England represented an opposite case to that of France, where the role of the state was more submerged, and where more prominence was given to voluntary and local groups. The origins of this tendency were traced by the author to the early confluence between church and state, unlike the experiences in France where conflict between church and state was early and more common. As a result, legislation in education appeared in a much later time in England, and so did the intervention of the central government in education.

The post world War II Act of 1944, and the more recent reforms of 1988 in England were discussed in detail. The tendency to involve the central government in curriculum, and in funding, which the 1988 reforms brought forth were analyzed by way of concluding the article with an observation that the two systems in England and France are getting closer to one another in terms of policy orientation, where in England there is a tendency for more government involvement and, in France, for more local involvement.

Chapter III
State and Public Education
In Lebanon

by: Hassan Kobeissy

The author starts with a review of laws and regulations related to the establishment of public schools during the last phase of Ottoman rule in the 19^{th} Century, and carries the review forward to the early part of the 20^{th} Century. With the outbreak of World War I, the principle of freedom of religious groups to conduct their own schools was firmly established. Afterwards, during the French Mandate, this principle was stressed even more, and was augmented by direct support of French authorities to private and missionary groups. Attention to public schools during the Mandate period was minimal and the few public schools that existed were generally for the poor and for Muslim communities. The Mandatory government, however, is credited with setting up a system of educational administration, as well as for issuing a national curriculum, and organizing state examinations and teacher training.

When Lebanon became independent, the government inherited a polarized system of education in both the social and religions terms. This system became subject to considerable pressure which began to act on Lebanon and the region as a whole in the early 1950's. Using detailed statistical tables (in the appendix) the article traces developments in the public domain, in terms of number of schools, students and teachers, and also in terms of financial outlays. The article closes with highlighting the main achievements of the government since independence, and also points out shortcomings and deficiencies. The author closes with an appeal for lending support to public schools and for involving local communities and parents more directly in the affairs of schools.

Abstracts

Chapter I
On the Nature of the State and its Responsibilities

by: Ilya Harik

The article starts by pointing out the different impact made by two types of political systems, the patron state and democracy, on educational policy. Second, the author tries to establish a philosophical basis for defining the boundaries of government intervention in policy and its justifications. In the third place, he considers educational policy in Lebanon in the light of the perspective outlined.

The doctrine of the patron state stipulates the principle of universal entitlement to free of charge education to all and for all levels. It is the responsibility of the government to provide that service. In contrast, democrative states, or some of them, leave open the responsibility for education to private and public agencies. The government often plays the role of complimentary provider at the advanced levels.

The cost incurred by the patron state, when it assumed full responsibility for education, proved unbearable and the quality of education provided has been mediocre.

The author in turn criticizes the extreme individualistic view prevalent in some democratic societies and argues that citizens' rights can be defined only socially. Hence social responsibility for providing educational services and social welfare.

The social philosophy stated above does not, however, justify government intervention in defining educational values and ideologies. Those remain the prerogatives of the community and educational leaders. Hence, the effort of the Lebanese government, since the Taif agreement, to intervene in that area and in creating unified history textbooks to be universally imposed on schools is sharply criticized. The essay concludes with re-iterating the preeminence of pluralism in education, free from curriculum intervention by governments.

Table of Contents

Introduction		7
Chapter I	On the Nature of the State and its Responsibilities *by: Ilya Harik*	13
Chapter II	State and Education In France and England *by: Munir Bashshur*	39
Chapter III	State and Public Education In Lebanon *by: Hassan Kobeissy*	105
Chapter IV	State Expenditure on Education In Lebanon *by: Khalil Abu Rujeily*	185
Chapter V	Teaching of Law in Lebanon: A Case Study *by: Rauf Al-Ghusayni*	243
Chapter VI	The Composition of Education Equivalence Committes: The Government's Balancing Act *By: Henry AL-Awit*	267
Chapter VII	Interviews with Ex-Ministers and Senior Officials in Education *by: Anis Abu Rafai'*	307
Résumés		370
Abstracts		378

© Lebanese Association for Educational Studies
Beirut, P.O. box 113-5492
Tel and Fax (1) 370345
E-mail LAES @ cyberia.net.lb
First Edition: August, 1999

The State and Education in Lebanon

directed by
Munir Bashshur

First Yearbook

Lebanese Association for Educational Studies

A.370.95692.D271d.v.1.c.1
بشور، منير
الدولة والتعليم في لبنان
Lebanese American University Libraries
BE10001553

A
370.95692
D271d

The State and Education in Lebanon

The State and Education in Lebanon

Editor: Munir Bashshur
Articles: Ilya Harik, Munir Bashshur, Hassan Kobeissy, Khalil Abu Rujeili, Rauf Al-Ghusayni, Henry Al-Awit,
Interviews: Anis Abu Rafai'

Lebanese Association for Educational Studies

LAES

1

FIRST YEARBOOK